

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт музыкального и художественного образования  
Кафедра музыкального образования

**РАЗВИТИЕ ТЕМБРОВОГО СЛУХА УЧАСТНИКОВ ДЕТСКОГО ХОРА  
ТЕАТРА ОПЕРЫ И БАЛЕТА**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой

\_\_\_\_\_  
дата подпись

Исполнитель:  
Молчанова Алиса Вячеславовна,  
обучающийся МУЗ-1401z группы

\_\_\_\_\_  
подпись

Руководитель:  
Чернова Людмила Владимировна,  
кандидат пед. наук, доцент  
кафедры музыкального  
образования

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТЕМБРОВОГО СЛУХА У ПЕВЦОВ ДЕТСКОГО ХОРА ОПЕРНОГО ТЕАТРА .....	7
1.1. Певческие традиции и вокально технические возможности развития детского голоса в хоре .....	7
1.2. Вокально слуховое развитие детей при обучении хоровому пению в оперном театре .....	14
1.3. Развитие тембрового слуха у детей на хоровых занятиях в оперном театре как педагогическая проблема.....	27
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ТЕМБРОВОГО СЛУХА У ПЕВЦОВ ДЕТСКОГО ХОРА ОПЕРНОГО ТЕАТРА .....	35
2.1. Констатирующий этап опытно-поисковой работы .....	35
2.2. Формирующий этап опытно-поисковой работы .....	46
2.3. Контрольный этап опытно-поисковой работы .....	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	61
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	64

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность дипломной работы.** В настоящее время музыкальное образование школьников осуществляется в различных условиях и формах. Среди них представлены единичные варианты, не имеющие аналогов в широкой практике. К их числу относятся детские хоровые коллективы, функционирующие при музыкальных театрах, в том числе театрах оперы и балета. Существование таких детских коллективов обусловлено исполнительскими задачами, поскольку во многих операх дети являются действующими лицами различных сцен, соответственно в партитуре представлены номера для исполнения детским хором. Таким образом, дети принимают участие в полноценных спектаклях театров оперы и балета наравне с профессиональными артистами. Это обуславливает значительно более высокий уровень требований к музыкально-исполнительскому результату, чем в обычных детских хорах, а также выведение на первый план достижение данного результата (в отличие от условий общего и дополнительного музыкального образования, где приоритетными считаются задачи развития обучающегося).

В связи с этим в музыкальных театрах ставятся и решаются следующие частные задачи: набрать участников детского хора; организовать процесс их музыкального образования с учетом специфических музыкально-исполнительских задач (освоение репертуара театра); обеспечить достижение необходимого музыкально-исполнительского результата; осуществлять ротацию участников детского хора (новые дети принимаются в хор, старшие участники постепенно расстаются с детским хором); осуществлять преемственность в освоении музыкального репертуара. При этом нельзя забывать о том, что детский хор в музыкальном театре, несмотря на приведенные выше высокие требования, является не взрослым, а детским

музыкальным коллективом. Соответственно, в работе следует учитывать особенности возрастного развития его участников; делать хоровые занятия интересными для детей, разнообразными по содержанию, методам, приемам; учитывать индивидуальные особенности общего и музыкального развития участников.

В условиях доминирования задач освоения театрального музыкального репертуара важным является то, что этот репертуар не всегда отвечает уровню музыкального развития участников детского хора. Детские оперные хоры бывают сложными по музыкальному языку. Сложность обуславливается обилием гармонических отклонений, переходов в другие тональности, сложными ритмическими фигурами, четкими вступлениями с оркестром, иностранным языком многих произведений, наличием движений и драматургии. Все это нацеливает руководителей на разностороннюю работу с хором: от привития навыка чтения нотного текста до развития общей музыкальной культуры детей.

Отметим, что при работе с детскими коллективами зачастую на первый план выходит работа над ладовым чувством детей, мелодическим слухом, созданием дикционного, ритмического и тембрового ансамблей, активное и целенаправленное развитие тембрового слуха, как правило, происходит опосредованно, работа над ним ведется с детьми среднего и старшего школьного возраста. При этом именно тембровый ансамбль в хоре раскрывает выразительные возможности коллектива, и обеспечивает адекватное стилю и жанру раскрытие музыкального образа произведения, и дети, пришедшие в коллектив в младшем возрасте, должны овладеть этим хоровым навыком.

Все вышесказанное позволило выделить следующие **противоречия**:

— на социально-педагогическом уровне — между необходимостью уделять особое внимание формированию высокой музыкальной культуры, общих культурных и музыкально-теоретических знаний детей младшего

школьного возраста и недостаточной реализацией этого требования в условиях работы в театре;

— на теоретико-педагогическом уровне – между теоретической разработанностью проблемы развития тембрового слуха в работах по музыкальной педагогике и недостаточной разработанностью методик занятий с детьми в рамках жанра взрослой оперы;

— на научно-методическом уровне – между наличием методов и приемов работы над сольными детскими тембрами и отсутствием методики, позволяющей работать над тембровым ансамблем детского хора в условиях погруженности детей в специфическую среду музыкального театра.

Указанные противоречия определили **проблему** работы, суть которой состоит в анализе специфических условий работы хорового коллектива, поиске и теоретическом обосновании путей развития тембрового слуха на хоровых занятиях.

Актуальность, наличие противоречий и потребность решения указанной проблемы определили тему работы: **«Развитие тембрового слуха участников детского хора театра оперы и балета»**

**Цель работы:** теоретически обосновать и выявить наиболее продуктивные методы и приемы работы с детьми по развитию тембрового слуха для достижения ансамбля в хоре.

**Объект исследования:** процесс обучения детей хоровому пению в условиях хоровой студии театра оперы и балета.

**Предмет исследования:** развитие тембрового слуха детей на хоровых занятиях.

**Задачи:**

1. Изучить и обобщить методики воспитания музыкального слуха у детей на хоровых занятиях;
2. Совершить анализ методов развития тембрового слуха и достижения тембрового ансамбля для работы с детьми в условиях театральной студии;

3. Разработать упражнения и отобрать музыкальный материал, позволяющий обогатить слуховой тембровый «багаж» ребенка, необходимый для участия в театральном спектакле;

4. В опытно-поисковой работе проверить эффективность разработанных приемов и упражнений для развития тембрового слуха.

**Гипотеза:** Развитый вокально-тембровый слух играет ведущую роль в успешном достижении тембрового ансамбля в хоре, без которого невозможно полноценное раскрытие художественного образа произведения.

**Методологической основой** исследования послужили: теоретические основы хороведения (П. Г. Чесноков); положения отечественной психологии о природе и развиваемости музыкального слуха (Б. М. Теплов, Е. В. Назайкинский); концепции и методические положения о развитии музыкального слуха и ладового чувства (Д. Е. Огороднов, Б. В. Асафьев, Г. А. Струве); теоретические положения о сущности и развитии тембрового слуха (В. П. Морозов, Е. В. Назайкинский, Т. А. Литвинова).

В ходе работы были использованы следующие **методы**:

- анализа и обобщения исследований развития слуха и постановки голоса на хоровых занятиях;
- педагогического наблюдения;
- педагогического эксперимента на базе детского хора театра оперы и балета.

**База проведения** опытно-поисковой работы: Екатеринбургский государственный академический театр оперы и балета.

**Структура исследования.** Данная работа содержит введение, две главы, заключение и список источников и литературы.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТЕМБРОВОГО СЛУХА У ПЕВЦОВ ДЕТСКОГО ХОРА ОПЕРНОГО ТЕАТРА**

В данной главе будут рассмотрены певческие традиции и вокально-технические возможности развития детского голоса в хоре, описаны методы вокально-слухового развития детей при обучении хоровому пению в оперном театре и дана характеристика способам развития тембрового слуха у детей на хоровых занятиях в оперном театре как педагогической проблеме.

## **1.1. Певческие традиции и вокально технические возможности развития детского голоса в хоре**

Отечественное профессиональное музыкальное искусство берет свое начало с принятием христианства в X веке. До этого бытовали только народные песни, фольклорное творчество. Став государственной религией, христианство положило начало формированию церковной музыки как самостоятельного жанра. Православная церковная музыка полностью строилась на церковном пении и с самого начала в основе имела письменную традицию. Формы пения были заимствованы из Византии, но в последствии претерпели развитие и изменения. [14, с. 6-14]. Тексты записывались на церковнославянском языке, сами песнопения имели величественный характер, отличались плавностью и сдержанностью. Важнейшей особенностью церковного пения было и остается пение а capella. Огромную роль в подготовке профессиональных певцов играло именно церковное пение. Певческие жанры отражали сложность и богатство византийской гимнографии, среди них – кондаки (хвалебные гимны), припевы, гимны,

псалмы Давида и т.д. В XVIII веке в русской музыке сложился новый жанр – духовный концерт. Духовные концерты – высшая форма партесного пения [14, с. 15-26]. Одним из создателей духовных концертов был Д.С. Бортнянский – талантливый хоровой композитор, управляющий Придворной певческой капеллой. Стараясь возродить лучшие образцы древнего пения, он трудился над гармонизацией Знаменного распева. Д.С. Бортнянский вошёл в историю русской музыки как основоположник партесного концерта [30]. В течение 19 целая плеяда выдающихся композиторов обогатила этот жанр: П.И. Чайковский, С.В. Рахманинов, М.И. Глинка, М.А. Балакирев, М.П. Мусоргский, Н.А. Римский-Корсаков.

В виду превалирующей церковной традиции долгое время в хоре могли петь только мужчины, позднее были введены детские голоса, но петь могли только мальчики. С развитием светской музыки появлялись смешанные хоры, в оперном искусстве XIX века начинается расцвет русской хоровой музыки. В 1836 году состоялась премьера первой русской классической оперы М.И. Глинки «Жизнь за царя» на сцене Петербургского Большого театра, которая имела огромный успех. Вскоре после премьеры М.И. Глинка был назначен капельмейстером Придворной певческой капеллой, которой он руководил в течение двух лет. Творчество Глинки обозначило новый, а именно классический этап развития хорового музыкального искусства в России [4]. Он считается основателем русской вокальной школы. Именно в период творчества Глинки окончательно сформировались и чётко определились типичные черты русской национальной школы пения.

Таким образом, русская народная песня и народное исполнительское искусство с одной стороны, и высокая вокальная культура церковного пения — с другой, были теми важнейшими факторами, которые подготовили почву для возникновения светского профессионального певческого искусства.

Приведённая выше историческая справка показывает, что, бытуя в фольклоре изначально хоровое пение было любительским, с изменением



условий и исторического контекста оно видоизменялось, обретая церковные и светские формы, становясь профессиональным искусством. Из этого можно выделить основные формы хоровой деятельности: профессиональный хор – хор состоящий из певцов, прошедших специализированное обучение; любительский хор – хор, в котором могут петь все, не зависимо от их музыкального образования. В данной работе рассматривается именно академический профессиональный хор.

Хор – это вокальный ансамбль, в котором унисон – это базисная основа каждой хоровой партии, а именно слитность интонации, звукообразования, динамики, тембра, дикции, ритма. Основные элементы хоровой звучности – по мнению П. Г. Чеснокова, – это ансамбль, строй и нюансы [40, с. 21].

Основа первого элемента хоровой звучности – ансамбль (*ensemble*), в переводе с французского, значит «сразу, вместе, слитно». Частный ансамбль принадлежит отдельной хоровой партии – части хора. Для достижения частного ансамбля нужно уравнированность в силе пения каждого, тогда, воспринимая общую хоровую звучность, слушатель не выделяет голоса отдельных певцов. Общий ансамбль хора достигается за счёт равномерного звучания всех хоровых партий, слияния индивидуальностей. Важно положиться непосредственно на ощущения, чтобы достигнуть ансамбля, то есть певцу важно научиться сливаться со своей партией, отдельным партиям уравнированно звучать в хоре, дирижёру регулировать силу звука как отдельных певцов, так и целых партий. Таким образом, важными факторами являются однотембрность голосов для каждой хоровой партии, одинаковое количество певцов в партии и качество голосов в хоровой партии [40, с. 36].

В хоре имеют место такие разновидности ансамбля, как динамический, интонационный, тембровый, метроритмический, дикционный, которые в совокупности создают частный (ансамбль партии) и общий (всего хора) ансамбль. Слитности голосов по тембру и силе следует достигать, вырабатывая единые вокальные приёмы и навыки, единую певческую

манеру. Наряду с этим большое значение имеет единство ощущений темпа, ритма, метра, динамики, слова. Когда неразрывность контакта не только не обременяет партнёров, но и служит дополнительным источником силы и уверенности, возникает настоящий ансамбль.

Хоровой строй – второй элемент хора – возникает тогда, когда каждая партия и каждый певец строят свой звук по отношению к звукам хора совершенно правильно и точно, в результате достигается гармоничность и красота. Анализируя строй, мы имеем дело с гаммой, интервалами, гармонией, мелодией. «Правильное интонирование интервалов (горизонтальный строй) и правильное звучание аккорда (вертикальный строй)» – именно так характеризует понятие строй П. Г. Чесноков [40, с. 58]. Аккорд и интервал – вертикаль и горизонталь – элементы, образующие строй и лежащие в его природе. Для достижения унисонного строя (с итальянского: *unison* – единоезвучие) целесообразно использовать хоровое звучание *a cappella*. Рекомендации, предложенные Чесноковым, включают принципы интонирования ступеней минорного и мажорного ладов на основе внутриладовых тяготений, а также интервалов вне лада. Чесноков обосновывал это: «требованием слуха расширять большие и сужать малые интервалы». Для воспитания у певцов хорошего строя необходимы ощущения интонационной памяти и интонационной перспективы. Важно помогать ладово и гармонически осмыслить певцам все трудные мелодические ходы партитуры [40].

Для построения мелодического строя звуком-ориентиром служит ля первой октавы, частота которого равна 440 Гц (при температуре воздуха +20°C) [5].

Проанализировав музыкальное произведение, после выработки строя и ансамбля дирижёр работает с нюансами. Самый глубокий и обширный раздел хороведения – правильное применение нюансов. Нюанс (*nuance*) – слово французское и в переводе на русский язык означает «оттенок». В

музыке благодаря именно оттенкам мы различаем не только силу звука, но и гибкость ритма. Каждое музыкальное произведение имеет собственные, естественно-художественные нюансы. Ритм, темп и дикция – музыкальные средства, с помощью которых оттачивают нюансы произведения, причём ритм – сердце произведения душой исполнения является темп, дикция помогает передать смысл. Таким образом, естественно художественный нюанс делается живым при точном ритме, правильном темпе и ясной дикции [40, с. 88].

Хоровое исполнительство различается двумя формами музицирования – пение с сопровождением и пение без сопровождения (*a capella*).

Понятие вид хора определяется по количеству хоровых партий, одноголосные, двухголосные, трёх- и более. В зависимости от высотных соотношений певческих голосов, их тембово-колористических сочетаний происходит разделение на партии в хоре. В одной партии голоса должны быть одинаковыми по диапазону и тембру. Начальный объект дирижёра именно хоровая партия для установления строя, ансамбля и нюансов.

Тип хора характеризуется в зависимости от состава исполнительского коллектива. Певческие голоса делятся на мужские, женские и детские. Также, если хор состоит из одной группы, то он называется однородным, если из разных групп – смешанным.

Самоконтроль с процессе пения, как и в процессе любой другой деятельности, осуществляется с помощью механизмов обратной связи. Принцип обратных связей сформулирован П.К. Анохиным [2]. Важными этапами в процессе самоконтроля являются следующие: постановки цели деятельности, разработка последовательности действий, оценка результатов и корректировка всего процесса для достижения лучшего результата в будущем. Что касается пения, самоконтроль рассматривается как процесс регуляции важнейших анализаторов, а именно слухового, мышечного, вибрационного и мышечного. Особое внимание нужно уделять работе

данных анализаторов, так как с их помощью можно контролировать конечный результат певческой деятельности и процесс формирования вокальных навыков. Возрастные особенности психологии ребенка не позволяют фиксировать внимание на одном объекте на долгое время, в связи с чем необходимо варьировать способы обратных связей в процессе обучения. Помимо этого, обратные связи координируют слаженную работу слуха и голоса в процессе пения. Важно следить за ощущениями ребенка при вокально-хоровой работе, ведь в отсутствие такой координации невозможно обучить ребенка правильному интонированию [39, с. 33].

Работу с детским голосом осложняет тот факт, что исполнитель слышит себя иначе, чем окружающие и не может объективно полагаться только на свои слуховые ощущения. Также большую роль играет акустика, которая может искажать восприятие звучания. Кроме того, слуховые представления звукового эталона у детей могут быть не развиты. В процессе пения слуховой анализатор воспринимает звучание, анализирует его и подстраивает к нему звучание собственного голоса [39, с. 37].

Важными этапами музыкального воспитания детей являются формирование звуковысотных ощущений (при этом часто используются разные виды моделирования, такие как показ направления мелодии движением руки вверх-вниз и «обследование» отдельных свойств звуков с помощью «музыкальной лесенки») и воспитание ладового слуха. Ладовый слух – способность чувствовать (различать, определять) ладово-тональные функции каждого отдельного звука (музыкальной ноты) в контексте той или иной музыкальной композиции [39, с. 40].

Понимание отношений между характером звука голоса и внутренними ощущениями (мышечный самоконтроль) певца в вокальной педагогике обозначено термином вокальный слух. Слух вокальный – это слуховое представление звука и соответствие звучания голоса мышечным ощущениям. Кроме того, такой слух помогает мышечно ощущать работу голосового

аппарата, а также контролировать во время исполнения все параметры звука (высота, тембр, громкость, продолжительность) [10].

Раскрытие образа и верное решение художественных задач невозможны без сформированного навыка самоконтроля. Развитие мышечных анализаторов связано с мобилизацией необходимых физиологических функций организма и нервно-мышечной деятельностью [39, с. 53].

Существуют также субъективные вибрационные ощущения певца, которые обуславливаются резонированием звука в воздушных полостях. Из гортани звук попадает в целый ряд полостей-резонаторов. При прохождении через резонаторы обертоны могут усиливаться или затихать, изменяя таким образом силу и качество звука. Певцу важно научиться произвольно изменять форму некоторых своих резонаторов, чтобы контролировать качество звучания, нивелируя ненужные тоны и выделяя более красивые [39, с. 79]. Значение вибрационных ощущений особенно велико при неблагоприятных акустических условиях, когда певец не может контролировать себя только слухом (например, при пении в хоре, микрофонное пение, пение в наушниках). Согласно педагогической логике Робэна сами голосовые связки при пении не звучат, а качество голоса (тембр его) зависит исключительно от качества настройки голосового аппарата в соответствии его резонансным полостям, физиологические свойства которых одинаковы у всех людей. Тайна идеальных голосов знаменитых итальянских певцов – согласно убеждениям Робен – в инстинктивном применении ими носового резонатора (так называемой «маски»), обуславливающего красоту и мощь голоса [27].

Основной источник информации о внешнем мире, по мнению психологов, – зрительная система. Взаимосвязь слуха и зрения отражается и во многих методических указаниях музыкальных педагогов. Для раскрытия музыкального образа произведения часто переводят слуховые образы в

зрительные, что помогает ребенку осмыслить художественную задачу. Также существуют различные методики перевода зрительной информации в звуковую, где при пении в удобной для каждого ребёнка тесситуре ступеней лада на определённую фонему вырабатываются как слуховые, ладовое мышление, так и певческие навыки, тембр голоса. Для развития звуковысотного слуха, восприятия ладовых ступеней у детей при обучении пению пользуются звуковой «лесенкой» или болгарской «столбицей» [39, с. 107].

В данной работе будут рассмотрены особенности детского хора. Так как дети младшего школьного возраста не являются сформированными певцами, развитие их голоса требует особого внимания педагога. Детский голос хрупок и при непрофессиональном подходе его легко повредить, так как их певческий аппарат еще не сформирован. Детские голосовые связки довольно тонкие и короткие, что обуславливает небольшой диапазон и ограниченность динамических возможностей [28]. От педагога требуется следить за тем, чтобы обучающиеся не форсировали звук и добиваться ненапряженного и светлого звучания. Развивая диапазон, следует подключать упражнения для развития музыкального слуха.

## **1.2. Вокально слуховое развитие детей при обучении хоровому пению в оперном театре**

Слух – это способность человека воспринимать и различать различные звуки. Музыкальный слух – более совершенное и сложное понятие, состоящее из целого ряда компонентов, т.е. различных видов музыкального слуха. «Советский энциклопедический словарь» определяет слух музыкальный, как «способность человека воспринимать отдельные качества музыкальных звуков, ощущать функциональные связи между ними» [31]. В

«Музыкальной Энциклопедии» сказано так же, что музыкальный слух – «основа музыкального мышления и музыкально-оценочной деятельности» [21]. В книге Е. Назайкинского «Психология музыкального восприятия» говорится, что «музыкальный слух в широком смысле слова – это система, включающая в себя ухо, нервные пути, ведущие в центр и от центра, моторные звенья, определённые участки в центральной нервной системе» [23, с.112]. Можно сделать вывод, что музыкальный слух сам по себе понятие многогранное, и в музыке нет ничего художественного вне музыкального слуха.

Исключительно важная роль музыкального слуха в деятельности музыканта-исполнителя подчёркивалась, пожалуй, всеми авторами (Г. Г. Нейгауз, Б. М. Теплов и многими другими) [24]. Физиологический слух человека достаточно хорошо изучен, однако слух физиологический и слух музыкальный не идентичны. Можно вспомнить общеизвестный факт о Л. Бетховене. Он рано стал терять слух, уже в период написания Пятой симфонии. Тем не менее, будучи к концу жизни совершенно глухим, он продолжал писать, создал гениальные произведения, то есть музыкальный слух у него сохранился [21].

Практика музыкальной педагогики давно показала, музыкальный слух поддаётся развитию. Существует множество методов развития слуха, в которых задействованы различные виды музыкальной деятельности: транспонирование, подбор по слуху, чтение с листа, сочинение музыки, импровизация. Есть и более специфические приемы, способствующие тренировке слуха, часто освещаемые в литературе по музыкальной психологии: внутреннее проигрывание перед выступлением на сцене, исполнение аккомпанемента с одновременным внутренним пропеванием мелодии. Так, в практике обучения игре на фортепиано наиболее популярными способами являются транспонирование и чтение с листа. Транспонирование – проигрывание мелодии в заданной тональности или со

«сдвигом» на определенный интервал. Такой вид деятельности способствует установлению связи между моторными движениями и слухом – весь процесс игры на инструменте подчиняется слуховым представлениям, а также закрепляет способность мыслить в любой тональности, чувствовать интервальные скачки. Генрих Нейгауз чрезвычайно ценил еще один вид деятельности, направленный на развитие слуха – чтение с листа, утверждая, что за некоторыми исключениями, по степени владения этим навыком можно судить о музыкальном даровании музыканта. Чем активнее внутренний слух музыканта, тем лучше он читает с листа и тем выше его музыкальные способности [24, с.93]. При этом автор отмечает, что способность к чтению с листа не является врожденной, требует регулярной практики, систематических занятий. [24, с. 124]. В нашей работе особое внимание будет уделено именно чтению с листа, так как на наш взгляд этот навык необходим не только музыкантам-инструменталистам, но и певцам, так как существенно ускоряет и облегчает процесс разучивания партий.

Перейдём к рассмотрению различных видов музыкального слуха.

1. Звуковысотный слух – способность различать высоту каждого отдельного звука. Изменение звука по высоте довольно просто зафиксировать ухом, поэтому нередко развитие слуха у детей начинается с работы именно с данным видом. Звуковысотный слух разделяют на два типа: абсолютный и относительный. Абсолютный слух обладает памятью на абсолютную высоту звука, то есть человек может назвать или воспроизвести самостоятельно высоту звуков, взятых одновременно, без соотношения их с другими, высота которых ему известна [38, с. 46].

Абсолютный слух считали раньше решающим признаком музыкальной одарённости. Педагогическая практика показала, что это далеко не так. Наличие у ребенка абсолютного слуха не влияет на его общее музыкальное развитие, и зачастую не связано со сформированностью других видов слуха и чувства ритма. Абсолютный слух необходим, вероятно, только



симфоническим дирижёрам, так как его отсутствие делает сам процесс работы с оркестром невероятно сложным и трудоёмким. Для остальных же музыкальных профессий основной музыкальной способностью является слух относительный – это способность к восприятию различий в высоте отдельных звуков при их сравнении [41, с. 67].

В музыкальной педагогике существует более глубокое понимание звуковысотного слуха. Такой слух, применяемый в музыкальной, в певческой деятельности, называют мелодическим [39, с. 41]. Б. М. Теплов пишет, что мелодический слух имеет по крайней мере две основы – ладовое чувство и музыкальные слуховые представления. В связи с этим можно говорить о двух компонентах мелодического слуха. Первый из них, ладовое чувство, можно назвать перцептивным или эмоциональным компонентом. Второй компонент можно назвать репродуктивным или слуховым [37]. Перцептивный компонент достаточен для полноценного восприятия, узнавания мелодии. Благодаря репродуктивному компоненту происходит воспроизведение мелодии, которое свидетельствует о наличии слуховых представлений. Основное свойство мелодического слуха – ладовое чувство заключается в способности различать ладовые функции звуков мелодии, их устойчивость и неустойчивость, тяготение друг к другу. Одно из наиболее простых проявлений чувства лада – чувство тоники: тенденция заканчивать на ней мелодию и воспринимать ту, которая завершается неустойчивым звуком, как незаконченную. Ладовое чувство в более «глубоком смысле проявляется в том, что все звуки мелодии воспринимаются в их отношении к тонике и к другим устойчивым звукам лада, что каждый из них имеет своеобразную ладовую окраску, характеризующую степень его устойчивости и характер его тяготения» [39, с. 41].

Можно обобщить все вышесказанное в положение о том, что мелодический слух – это способность к восприятию одноголосной ладоокрашенной мелодии, умение воспринимать, запоминать и по слуху

воспроизводить мелодию [21]. Как правило этот вид слуха проявляется у детей в достаточно раннем возрасте, и хорошо поддается развитию. Развитию этого слуха, на основании формирования ладового чувства будет уделено особое внимание в нашей работе. Более подробное рассмотрение ладового чувства и методов его развития будет рассмотрено ниже.

Отметим, что в различных источниках можно встретить понятие интонационный слух. Подразумевается, что мелодия – это законченная музыкальная мысль, а интонация более мелкая часть, ее составляющая. Интонация в таком рассмотрении понимается как сочетание звуков, организованных по высоте, не содержащее в себе законченную музыкальную мысль, но несущее ядро музыкального образа. Зачастую именно интонационный слух проверяется в первую очередь у ребенка, начинающего заниматься музыкой. Звуки при этом должны восприниматься не просто как ряд отдельных нот, а в своих связях. Проявляется таким образом в восприятии именно музыкальной мелодии, а не ряда следующих друг за другом звуков. «Интонация – это ядро музыкального образа, средство музыкальной речи, от которой зависит содержательность исполнения» [33, с. 77].

Интонация и её восприятие слухом может иметь две стороны: пассивную и активную. Пассивная – это умение её услышать, активная – это умение чисто спеть или сыграть на инструменте, где высота звука зависит от исполнителя. Активная сторона музыкального слуха позволяет говорить о важной роли самоконтроля исполнителя [39, с. 37]. Слух очень сложно связан не только со свойствами психики исполнителя (самоконтроль, воля, умение «собраться»), но и с моторикой, самой техникой извлечения звука голосом или на инструменте. О связи слуха с моторикой и его роли в работе на струнном инструменте много писали выдающиеся педагоги – скрипачи К. Г. Мострас, Ю. И. Янкелевич. Они подчёркивали теснейшее взаимодействие постоянной активности слуха с постановочными и чисто техническими

моментами. Но умение слушать и контролировать себя необходимо не только на струнных инструментах, но и на всех других, в том числе и на фортепиано, так как контролируется не только чистота интонации, но и тембр, динамика, и все стороны звука, которые необходимы для решения образных и художественных задач [36, с. 18].

2. Гармонический слух – это способность к восприятию созвучий и гармонических последовательностей.

Это возможность слуха воспринимать музыку в созвучиях – комплексах различной высоты в их одновременном сочетании. Сюда входят умение отличить консонансы от диссонансов, ладовые функции аккордов и их тяготения, правильные и фальшивые аккорды. В певческой деятельности гармонический слух необходим при исполнении произведения с сопровождением, когда певцу-солисту или хору важно находиться в ощущении постоянной корреляции, исполняемой мелодии и аккомпанементом. Также важную роль он играет и для хорового исполнения произведения а capella, при котором все певцы должны слышать гармонический строй произведения.

3. Полифонический слух – это музыкальный слух, образованный как минимум двумя голосами по отношению к фактуре, он определяется, как «способность услышать», проследить движение нескольких одновременно развертываемых мелодий, мелодических линий» [8, с. 156].

Способность слышать несколько музыкальных линий необходима в различных видах музыкальной деятельности. В хоровой деятельности сформированность этого вида слуха важна не только для исполнения сложных хоровых произведений, в ткань которых вплетены элементы контрапункта и фуги, но и для «отслушивания» и интонационно верного исполнения переключек между партиями, осмысления линии голоса и линии аккомпанеента. В методиках музыкального воспитания отмечается, что становление данного вида слуха сопряжено с интенсификацией

музыкального мышления, учащегося. Полифоническое мышление соотносится с понятием полифонической логики: оно проявляется в способности дифференцированно представить одновременно развитие нескольких тем, становление ряда музыкальных образов. В акте восприятия полифонии протекает полифония чувств, ориентируемая на способность эмоциональной сферы человека одновременно проявлять различные переживания [11, с. 21].

4. Тембровый слух подробно рассматривается в последующем параграфе. Отметим, что тембровый слух очень ценное свойство для музыканта-профессионала, он в большой степени зависит от слухового опыта. А потому на начальных этапах обучения его развитию часто отводится второстепенное место по сравнению со слухом звуковысотным. При этом тембр – важнейшее свойство, без которого не возможно целостное восприятие музыкального произведения. Тембр не зря часто определяют, как «окраску звука», ведь музыка, лишённая тембров, подобна картине, лишённой красок. Нередко можно встретить любителя музыки, способного напеть тему из известной симфонии, но не способного определить, какой инструмент ее исполняет. И дело не в том, что человек не знает, что за инструмент звучит, а потому, что слушатель «просто не заметил» тембр. Только специальная направленность внимания приучает при слушании музыки придавать значение тембровой стороне музыки и, тем самым, воспитывает способность тонко различать и представлять себе тембры [31].

5. Внутренний музыкальный слух, или слуховое представление, в широком смысле является необходимой основой музыкального исполнения. Внутренний слух позволяет предвосхищать результат исполнения, корректировать его в процессе, а также «прослушивать» произведение, глядя в нотный текст. Вспомним историю о потерявшем физиологический слух Л. Бетховене, именно прекрасно развитый внутренний слух дал ему возможность работать над своими произведениями и даже быть в курсе всех

музыкальных новинок его времени. Развитие внутреннего слуха также во многом зависит от слухового опыта музыканта, для его сформированности требуются регулярные тренировки.

6. Цветной слух. Он основан на ассоциативных связях между отдельными тембрами, созвучиями или тональностями и определенным цветом. Окрашенность музыки очень индивидуальна, например, тональность C-dur слышалась Н.А. Римскому-Корсакову как белая, а А.Н. Скрябину – как красная. В практике работы педагога цветной слух не занимает определённого места, хотя само это явление достаточно интересное для изучения его музыкального материала [12, с. 22]. Отметим, что в вокальной педагогике и хоровой практике ассоциации с цветом часто используются в речи педагога, чтобы на уровне образа передать певцам представление о характере звучания. Так, например, стремление педагога повысить певческую форманту в звуке нередко сопровождается пожеланием «петь светлее».

Технический прогресс, совершенствование исполнительских навыков, невозможны во всей полноте без накопления слухового музыкального опыта, слуховых впечатлений. В ходе работы нами было отмечено, что большая часть работ, посвященных вопросам музыкального слуха целью своей ставит рассмотрение различных методов и приемов его формирования и развития, ведь это помогает музыканту на всех этапах его творческого становления совершенствовать свои данные.

7. Ладовое чувство. Для развития различных видов музыкального слуха на всех уровнях обучения разработана, как известно, специальная дисциплина – сольфеджио. Большое внимание на уроках сольфеджио уделяется именно развитию ладового чувства, понимание и осознание свойств лада крайне важны для музыканта с первых лет обучения. В советской музыкальной педагогике широкое распространение получил принцип развития ладового чувства, при котором ощущение тяготений

между ступенями звукоряда занимают важное место в формировании представлений о внутриладовых отношениях.

Достижения психологии способствовали изучению подходов к развитию ладового чувства в музыкальной педагогике. Наибольшее влияние на развитие этого процесса оказало освоение музыкальной педагогикой теоретического потенциала фундаментального труда Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей», вышедшего еще в 1947 году, и посвященного природе и структуре музыкальных способностей, их системному функционированию и роли ладового чувства как основы общей музыкальности человека [37]. На основе обобщения эмпирического опыта, музыкальной педагогики и методики, музыковедения и музыкальной психологии в школьном воспитании сложилась система подходов к развитию ладового слуха, что позволило качественно поднять уровень обучения пению и нотной грамоте. Советские методисты ставили задачу научить учащихся «петь по нотам на основе ощущения тоники, звуков тонического трезвучия и смежных с ними неустойчивых ступеней» [5].

В решении этой задачи первой наиболее чётко сформулированной позицией стала последовательность освоения нотных знаков на основе ладовых представлений. Строилась она следующим образом: выученную по слуху с текстом попевку в объеме I—V ступеней до-мажорного звукоряда учащиеся воспроизводят по нотной записи, соединяя слуховой и зрительный образы мелодии во время пения. При этом называние нот помогает учащимся понять строение попевки и, вместе с тем, осознать высотные отношения ступеней (ре выше до, фа ниже соль и т. д.). В последующей работе первая (основная) попевка видоизменялась путём повторения ступеней и изменения её объёма [1, с. 11]. Приобретённые в процессе этой работы навыки должны были подводить учащихся к сольфеджированию простейших примеров в пределах пяти ступеней до-мажорной гаммы (I-я октава). Затем звукоряд расширялся до октавы.

При подобном обучении пению по нотам в сознании учащихся устанавливаются связи между музыкально-слуховым представлением ступеней звукоряда до-мажор и зрительным восприятием соответствующих нотных знаков [37, с. 20]. Выработанная способность представлять тонику и ладовые связи во время пения по нотам создает возможность возникновения в сознании так называемой «ладотональной перспективы» (термин Е.В. Давыдовой), то есть предслышания движения мелодии и, как следствие этого, верного интонирования звуков. По мнению Е. В. Давыдовой, появлению этого важного для сольфеджирования навыка способствует только хорошо развитое ладовое чувство [33, с. 93].

Нотный материал следует специально составлять таким образом, чтобы движение мелодии при пении воспринималось учащимися как «движение по определённым ступеням лада в их ладовой взаимосвязи» [6, с. 11]. С другой стороны, очевидным является факт особенной активизации ладового чувства в процессе пения по нотам. Как показали результаты практической деятельности многих учителей, осознание основных ладовых связей, знакомство со строением мажорного и минорного ладов, с понятийным аппаратом, связанным с тональностью и ладом, протекает результативно только в практике пения по нотам.

Педагог и методист Д. Е. Огороднов рекомендует выделять в нотах устойчивые звуки величиной и цветом, полагая, что такая особая графика будет постоянно напоминать учащемуся о ладовой природе читаемого нотного текста.

Стремительное развитие методики музыкального воспитания 60-70-х годов привело к созданию различных подходов к овладению нотной грамотой на ладовой основе. В практике были выявлены результативные способы развития ладового слуха при абсолютной нотации, без применения элементов релятивной системы сольмизации в качестве вспомогательных.

Пение ладо-интонационных формул (отрезков звукоряда, тонического трезвучия, опевания тоники, интонаций, включающих тяготения неустойчивых ступеней к устойчивым, данные в различных комбинациях), условно названных «комплексами», закрепляет представление ступеней лада «в единстве их смысловой связи» [25, с. 24]. Нотная запись при пении помогает зрительному охвату «комплексов». Таким образом, слияние с интонированием рождает слухозрительные ассоциации, укрепляющие ладовое чувство.

Д. Е. Огороднов предлагает упражнения, основанные на приёме «перемежающегося противопоставления». Каждое упражнение составляется из двух частей – двух противопоставленных интонаций. По утверждению педагога, в высшей степени результативным этот прием становится тогда, когда интонации и их дифференцировка осваиваются с помощью нот. Сообразно с этим он разрабатывает систему комплексов упражнений по начальному сольфеджио (всего 21 комплекс). Каждый из них направлен на решение определенной задачи по развитию ладового чувства и включает в себя: 1) вокально-ладовое упражнение; 2) шесть упражнений нарастающей степени трудности по сольфеджио для чтения с листа в до-мажоре (как простейшем для чтения); 3) песню, которая используется частично или целиком как материал для чтения нот.

Результаты многолетней работы, описанной в методическом пособии, доказывают верность убеждения Д. Е. Огороднова в том, что «Музыкальная ладо-функциональная система должна формироваться и закрепляться в коре головного мозга в связи с системой нотной записи. Только тогда её логическое начало будет осознано и проявится в полной мере» [25, с. 12].

Главным достижением методики Д. Е. Огороднова является вокальный алгоритм [25, с. 93].

Этот алгоритм включает в работу весь организм ученика, т.е. голосовой аппарат, движение рук (т.к. ученик дирижирует по схеме указкой или кистью



руки) и зрение. Это помогает формированию целого комплекса певческих и музыкальных навыков в целом. Занятия по алгоритму и дидактическим упражнениям решают одну из главных задач – формирование и осмысление своего собственного тембра как инструмента выразительности, не только певческой, но и речевой. По мнению Д. Е. Огороднова, современная методика музыкального воспитания должна быть комплексной, чтобы развивать все задатки творческих способностей учащихся, в том числе их музыкальные способности, интеллектуальную и эмоциональную активность. Показать детям сущность метра в песне очень трудно. Этот компонент мелодии скрыт в ней, заслонён ритмом, звуковысотным и ладовым движением. Используя систему метроритмических упражнений Огородного, рекомендуется организовать игровые моменты, через которые у детей не только воспитывается метроритмическое чувство, но и повышается интерес к выполнению вокально-хоровых упражнений.

Сложность перехода от речевого бытового звукообразования к правильному вокальному интонированию заставляет обратиться к опыту постановки сценической речи, где используются специальные упражнения, подготавливающие голосовой аппарат к работе. На тесную связь между пением и сценической речью указывал и К. С. Станиславский [32]. Это оправдано тем, к акустическим приспособлениям сценической и вокальной речи предъявляются некоторые общие требования. И в сценической и в вокальной речи слуховое восприятие тесно связано с голосовыми реакциями. Координация слуха и голоса осуществляется с детства, прежде всего через тембр речи. Звуковысотная сторона интонации воспринимается уже в раннем детстве через призму всех звуковых характеристик. Поэтому большое значение имеет слух фонематический, тембровый по своей природе [39, с. 17].

Использование приёмов постановки сценической речи на практике показало, что ребёнку легче дифференцировать звуковысотный,

динамический и тембровый компоненты в вокальной интонации. Эффективно также воспитание навыка певческого интонирования на основе ладового мышления и относительной сольмизации (релятивной системы), когда слух при пении той или иной ступени лада настраивается на определённую фонему родного языка.

Работа над качеством звука имеет решающее значение для ансамбля хора в смысле слитности голосов, выравненности и уравниженности звучания и для хорового строя в смысле точности и чистоты интонации.

Исторически в России стали культивироваться две разные манеры хорового пения. В одной из них искусственно нивелировались индивидуальные тембры голосов, что создавало благоприятные условия для сравнительно быстрого достижения ансамблевой стройности. Голоса хористов, поющих в этой манере, лишены характерного для солистов вибрато, ограничены в динамических возможностях. Они чаще применяют лёгкое фальцетное звучание. Приверженцы другой манеры используют более объёмный сочный звук. Они выигрывают в тембровом отношении, но здесь появляются сложности в работе над строем и ансамблем. Эта манера скорее встречается в смешанных хорах. Оформление второй манеры хорового пения связано с традициями русской певческой школы, основоположником которой считается М. И. Глинка (1804-1857). Своим вокальным мастерством Глинка, – как певец, педагог и композитор заложил основы русского реалистического исполнительства. Глинка написал специальные вокально-технические упражнения для разных типов голосов. Основная идея метода развития голоса, впоследствии названного «концентрическим», заключалась в укреплении центральных звуков диапазона, естественно звучащих и не требующих особых усилий. Их он называл «натуральные тоны». Глинка говорил о том, что от укрепления и уравнивания тонов центрального регистра зависит сила и свобода звуков крайних регистров. В этом заключается отличие от всех предшествующих вокальных школ. Постоянно в

поле зрения Глинки находился характер звучания голоса, тембр певческого звука. В тембре он видел одно из главных средств вокальной выразительности. Кроме того, положительный результат ещё был в том, что упражнения пелись без сопровождения. Это активизировало слуховой контроль и способствовало выработке хорового строя [39, с. 20].

Обобщая вышесказанное, стоит отметить, что претворение достижений в практической работе, развитие этих плодотворных идей в теории и методике музыкального воспитания – актуальная задача нашего времени.

### **1.3. Развитие тембрового слуха у детей на хоровых занятиях в оперном театре как педагогическая проблема**

Прежде чем приступить к изучению тембрового слуха, следует учитывать, что само понятие тембра является многоплановым и состоит из нескольких аспектов. Элементарное определение тембра мы находим в «Русском толковом словаре» (Сост. В.В. Лопатин, Л.А. Лопатина, М., 1977): «Тембр –характерная окраска звука (у инструмента, голоса)». В данном определении по отношению к звуковой (акустической) сфере применяется определяющее понятие «окраска» из сферы зрительно-оптической. В присутствующем здесь элементе метафоры заложен психологический смысл, выражающийся в сложном многообразном восприятии тембра, включающем образные связи, ассоциации и синестезию (переплетение различных типов восприятия, в частности, зрения и слуха). Обратим внимание на то, что окраска оказывается «характерной», т.е. передающей характер звука, осознаваемого подобно персонажу, обладающему своим отличительным набором психологических черт (так, тембр может восприниматься как грубый, мягкий, резкий, ласковый и. т. д.). Более подробное описательное истолкование тембра мы встречаем в знаменитом «Энциклопедическом словаре» Ф. А. Брокгауза и И. П.

Ефрона (Т. XXXII<sup>A</sup>, СПб., 1901): «Тембр – происходит от формы колебаний – своеобразная характерная звучность того или другого инструмента или человеческого голоса, употребляемого для исполнения музыки» [6, с. 829]. Отличительными чертами данного определения являются установление связи тембра с категориями формы (в данном случае формы колебаний). Отметим, что тембр здесь не качество, а «характерная звучность».

Следующее определение целиком сводит тембр к качественному проявлению инструмента звучания, тембр рассматривается как изначально присущая данность: «Тембр – специфическая окраска звука, свойственная данному музыкальному инструменту или голосу». Характер тембра зависит от обертонов, сопровождающих звук и их относительной силы. В обиходе принято говорить о «глухом» тембре, «звонком», «ясном» и т.д.» [7]. Здесь намечается целая «палитра» тембров («глухой», «звонкий», «ясный»), но не рассматривается исполнительская сторона использования тембровой выразительности: исполнитель может работать с тембром так же, как со звуковысотностью и динамикой. В этом определении мы встречаем параметр динамики, который, наряду со звуковысотным началом – наличием обертонов, является важнейшим фактором темброобразования.

Интересно также развёрнутое определение-описание тембра, которое мы находим в «Вокальном словаре» И.Кочневой, А. Яковлевой (Л., Музыка, 1988): «Тембр (фр. timbre) – окраска звука, качество, позволяющее различать звуки одной высоты, исполненные на различных музыкальных инструментах или разными голосами» [16].

Тембр певческого звука в разных жанрах вокального искусства различен. При академической манере пения звук обладает звонкостью и одновременно округлостью, мягкостью, характеризуется определенной частотой вибрато. В певческом голосе ценятся красота тембра, его ровность на всех гласных и всём диапазоне. Тембр – важнейшее выразительное

средство голоса. В нём, прежде всего, отражается эмоциональное состояние исполнителя, богатство музыкальных переживаний».

Отметим важные наблюдения, сделанные В. В. Емельяновым, касающиеся режимов пения и речи: он обратил внимание, что принцип «петь, как говоришь» действует особенно тогда, когда «говоришь, как поёшь». Отсюда фундаментальность певческого тембра во всех голосовых звукоизъявлениях человека, певческая основа всех, даже самых, казалось бы, непевческих способов темброобразования [12].

Постепенно от физико-акустических изучений свойств певческого голоса наука движется в направлении нейро-психо-физиологии и психологии, приближаясь к раскрытию наиболее глубоких механизмов пения, находящихся свое выражение в феномене тембра. В. П. Морозовым были сделаны важные шаги в этом направлении. Так, например, в книге «Вокальный слух и голос», он утверждает, что в основе вокального слуха лежит не только работа слухового анализатора, но и мышечные чувства, вибрационная чувствительность и даже зрение. Тембр голоса – по мнению В. П. Морозова, – явление развивающееся: он может быть резко улучшен на основе правильного звукообразования [18]. В частности, им установлено, что на звонкость влияют и дыхание, и резонаторы, и положение гортани. Управление связками и гортанью в правильном режиме темброобразования всегда опосредованное, так как, в сущности, человек поёт не связками, но, мозгом. С помощью приборов для измерения вибрационной чувствительности В. П. Морозовым было установлено, что верхние резонаторы формируют гласные, а также легкие звенящие звуки, высокие обертоны и форманты, проявляющиеся как в гласных, так и в согласных, в то время как нижние резонаторы становятся «ренсформаторами», т.е. с их помощью происходит усиление и «компактификация» тембра, приобретает массивность. Что же касается звуков в области гортани, то для них характерен собственно горловой резкий

и неприятный тембр, с которым вокальные педагоги должны бороться. В. П. Морозов подчёркивает роль грудных резонаторов в формировании тембра даже самых высоких звуков в пении лучших певцов.

Изучения изменений певческого тембра на основе метода эмоционально-семантической инверсии было продолжено В. П. Морозовым на основе спектрального анализа записей Ф. И. Шаляпина, содержащих разнообразные эмоциональные оттенки [20]. Интегральные характеристики спектра голоса Шаляпина также засвидетельствовали изменение уровня ВПФ (высокой певческой форманты) в зависимости от эмоционального содержания исполнения. Таким образом, В. П. Морозов пришел к важнейшему выводу о том, что выражения в голосе эмоций изменяют его акустику. Как глубоко заметил исследователь, для каждой эмоции характерен свой набор акустических свойств. В то же время В. П. Морозов отмечает взаимозависимость акустических средств выражения эмоций и особенностей физиологического состояния организма певца. Так, передача в голосе горя, печали сопровождается понижением физической и психической активности, и ведет к появлению подавленности. Это находит отражение в характеристике звука: теряется его сила, появляются плачущие интонации. Воспроизведение в голосе гнева, напротив, способствует активизации психической и физиологической деятельности, повышению мышечного тонуса. Тембр голоса приобретает силу, резкость, металличность, что связано с подъемом интенсивности высоких частот. По мнению В. П. Морозова «...акустический язык эмоций претендует на универсальность как в системе речи, так и в системе пения» [19, с. 206]. Важнейшим компонентом вокального искусства Морозов справедливо считает образ и эмоцию.

С одной стороны, тембр передаёт акустические свойства звука, с другой является важнейшим средством музыкальной выразительности. Представляя собой звуковую окраску голоса или инструмента, тембр создаёт

различные оттенки музыкальной интонации, обогащая тем самым музыкальный образ. Важно отметить, что о таком свойстве тембра как многоплановость или многоуровневость говорят многие исследователи вопросов тембрового слуха в разных его аспектах. Так Т. А. Литвинова в своём масштабном исследовании тембрового слуха акцентирует внимание на том, что явление тембра сложное и многоаспектное, она выдвигает тезис о синкретичности явления тембра, так как в общем характере музыкального звучания проявляется взаимодействие тембровых характеристик с другими: динамическими, фактурными, ритмическими характеристиками [17]. Автор утверждает, что общий характер звучания – это результат сложного взаимодействия:

- а) акустических особенностей инструмента;
- б) темброобразующих факторов музыкального языка: гармонии, фактуры, регистра, динамики и т.д.;
- в) внемузыкальных факторов: пространственных, акустических условий исполнения.

Таким образом, понятие тембра рассматривается с позиции его акустических свойств, а также как необходимый компонент музыкально-художественной информации: нет музыки вне тембра, вне звучания. Е. В. Назайкинский подтверждает, что тембр есть нечто сложное, объёмное. Музыковед говорит о тембре как об интегральном свойстве звука: «Будучи объёмным тембр требует движения наблюдателя. Один звук подобен одному взгляду. Гнусавый сладковатый гобойный тембр слух распознает и по единичному камертонному ля. Но ведь не всякий инструмент уже в одном звуке оказывается столь характерным. А кроме того, большую роль играет тут слушательский опыт». Е. В. Назайкинский подчёркивает: «Тембр, по существу, есть полная качественно-предметная характеристика звукового источника, складывающаяся для слуха по совокупности единичных проявлений, а наиболее эффективно по длительному процессу, в котором

вызвучиваются разнообразные оттенки голоса или какого-либо иного акустического излучателя» [22, с. 32]. Благодаря тембру звук ассоциируется с музыкальным инструментом, становится как бы заместителем – «репрезентантом» звукового объекта, его знаком, символом. Репрезентативная функция тембра широко используется в оркестровой практике. Тембр каждого музыкального инструмента достаточно индивидуален, что помогает при создании целого круга образов. Для каждого из своих музыкальных «героев» композитор подбирает подходящий тембр «голоса». Например, фанфарные темы требуют «трубного гласа», певучие – тембра смычковых [23, с. 286]. Благодаря этому музыкальные инструменты получают то качество одушевлённости, которое лежит в основе восприятия их как «голосов» и позволяет, например, говорить о флейте-пикколо как о «маленьком брате» своих деревянных сородичей, а контрабасы называть тяжеловесными и ворчливыми «патриархами струнной группы». Так, тембр является функцией музыкального языка. Способность тембров создавать яркую отчётливую персонификацию или обобщённые представления, играющую большую роль в восприятии музыки, широко используют, как например, в «Пете и Волке» Прокофьева. Показательно, что ладовые звукоряды в музыке, которые могут рассматриваться как известный аналог статистического распределения звуков в речи, также обладают характеристическими возможностями. Достаточно определённым кругом характеристических возможностей обладают и классические мажор и минор. Мажор ассоциируется с радостью, хорошим настроением, минор – с грустью, с тоской, с тревогой. Кроме того, диапазон громкости музыкальных звуков помогает передать такие качества образу, как сила и слабость, грубость и мягкость и т.п. [23, с. 287]. Таким образом, тембр выступает как характер звучания в целом. И именно тембровый слух позволяет слышать музыку во всей полноте её выразительных, красочных средств.



Для развития тембрового слуха полезно слушать оркестр и играть в ансамбле. Важно также, чтобы педагог больше применял красочные сравнения и приучал ученика при игре на фортепиано многое слушать как бы в оркестровом звучании, вызывать в воображении звучание различных инструментов симфонического оркестра и прибегать к их имитации [11, с. 45]. Тембровый слух, получая импульсы со стороны живописно-образного воображения и фантазии учащегося, кристаллизуется и совершенствуется через стремление к воплощению в жизнь определённых художественно-изобразительных замыслов и идей, и оказывается связанным с развитием тактильных ощущений, тонких мышечных движений, и их безупречной координацией.

Таким образом, процесс восприятия музыки становится возможным именно благодаря тембру, так как именно различение окраски звука вызывает в нашем сознании цепочку синестезий.

В вокально-хоровой работе чрезвычайно плодотворным является обращение к эмоциям. Стоит попросить детей спеть радостно или гневно – в звуке изменится многое. Эмоциональное пение, пение с удовольствием автоматически настраивает голосообразующий комплекс ребёнка. Метод эмоционально-семантической дивергенции В. П. Морозова заключается в исполнении одной и той же вокальной фразы с разными эмоциональными оттенками: радость, грусть, гнев и т.д. При этом важно сохранять мелодическую и метроритмическую структуру фразы. Метод эмоционально-семантической дивергенции позволяет не только выявить у ребёнка природные свойства – эмоциональную выразительность, но и развить её данным путём [20]. Понимание сущности метода в выражении эмоций в пении и овладение им, помогает производить более сильное эмоционально-эстетическое впечатление на слушателя.

В заключение хочется отметить, как проблема решается с помощью методики Д. Е. Огороднова, в которой особое внимание уделяется именно

работе с детьми. Основной задачей вокальных или хоровых занятий согласно этой методике считается формирование устойчивого интереса к пению. Поэтому на первых занятиях лучше использовать игровые песни и попевки. Яркое образное содержание таких песен позволяет активно включать элементы игры [9]. В игре легче снимается скованность, присущая детям, которые попадают в новый коллектив.

Важно для педагога-музыканта суметь вовремя заметить успехи учащегося. Музыка должна приносить детям счастье и радость. Метод «игры» должен занимать большое место в работе с детьми. Театрализация песен с игровыми моментами, с движениями, элементами ритмики также является дополнительным источником радости на занятиях хора. В результате систематичности занятий вокалом у детей улучшается эмоциональная восприимчивость к музыке. Также наряду с развитием музыкального слуха, у детей в процессе занятий в хоре воспитываются: вежливость, простота, общительность, внимание к окружающим, доброжелательность.

**Вывод по главе:** музыкальный слух – многогранное понятие, состоящие из различных видов. Тембровый слух, как часть музыкального слуха также подвергается развитию. При этом очень важно не забывать, что тембр – явление многоуровневое, следовательно, развитие должно идти по двум направлениям: развитие музыкального слуха для формирования темброобразующих факторов музыкального языка с одной стороны и накопление слухового опыта в звучании различных тембров для формирования устойчивых музыкальных представлений и понимания выразительных возможностей этих тембров с другой.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ТЕМБРОВОГО СЛУХА У ПЕВЦОВ ДЕТСКОГО ХОРА ОПЕРНОГО ТЕАТРА**

В данной главе будет обобщён опыт, полученный при работе с детьми детского хора Екатеринбургского государственного академического театра оперы и балета; рассмотрены специфические особенности, определяющие приоритетные направления в развитии тембрового слуха у детей; показано, как специфика музыкально-исполнительской деятельности участников детского хора оперного театра находит отражение в занятиях хоровым сольфеджио.

### **2.1. Констатирующий этап опытно-поисковой работы**

Работа осуществлялась с детьми, которые пришли в хор (хоровой лагерь в августе 2016 года) Екатеринбургского государственного академического театра оперы и балета в середине сезона и ещё не выходили в спектакли.

Детский хор Екатеринбургского государственного академического театра оперы и балета основан в 1990 году. Театральный детский хор – явление в своём роде уникальное. Подобных коллективов всего лишь несколько в России, а в Уральском регионе аналогов хору нет. В хоре задействованы школьники в возрасте от 7 до 18 лет. Главная деятельность хора – участие в постановках Екатеринбургского академического театра оперы и балета. За годы существования хор принимал участие в более чем в 20 спектаклях. Это знаменитые оперные шедевры: «Волшебная флейта» В. А. Моцарта, «Богема» Дж. Пуччини, «Кармен» Ж. Бизе, «Пиковая дама»

П. И. Чайковского и др., балет «Щелкунчик» П. И. Чайковского. Данная музыкально-исполнительская направленность обуславливает ряд особенностей этого детского хорового коллектива.

Отличительной особенностью детского хора театра оперы и балета является сам род их деятельности: участие в спектаклях театра, новых постановках и гастролях. При выходе на сцену театра ребенок сталкивается с рядом трудностей, которые не затрагивают деятельность детских хоровых коллективов другой направленности. Во-первых, дети поют с оркестром, подчиняясь жесту симфонического дирижера. Выучка партий происходит в классе под рояль. Часто такое несоответствие звучания привычного материала выбивает ребенка из рабочего настроя, дети могут теряться на сцене, ошибаться, путать слова и вступления. Условия спектакля не позволяют совершать грубых ошибок, дети это знают и могут нервничать. В работе над таким видом деятельности очень важно раскрепостить ребенка, показать ему уверенность в его способностях. В работе с младшими детьми руководители зачастую просто не акцентируют их внимание на специфичности звучания оркестра. Все внимание уделяется оттачиванию партии, вступлений, выучке нужных передвижений по сцене и движений. При этом особо важным представляется выделение художественной значимости материала: все должны знать, какое место они занимают в драматургии спектакля, кого играют, что происходит на сцене непосредственно до их выхода и после. Также важно подробно рассказывать про каждый спектакль, его либретто, дать сведения о композиторе, специфике музыки, стиля, эпохи.

Дети задействованы во многих постановках театра, в которых они выходят в общих хоровых сценах вместе с хором взрослых артистов (финал «Кармен», «Богема»), поют, не выходя на сцену, находясь в ложах («Щелкунчик», «Морозко»), выступают в собственно детских хоровых сценах, где являются главными исполнителями (1 действие «Кармен»,

«Пиковая дама»), участвуют в мимансе («Пассажирка»), выступают в сольных певческих (царевич Федор «Борис Годунов», пажи «Волшебная флейта») и речитативных ролях (заяц «Морозко», паж «Риголетто»). При этом составы детей должны варьироваться, что предполагает, знание всех хоровых партий и ролей каждым ребенком коллектива.

Отметим, что сложности на сцене у детей возникают чаще, когда они работают вместе со взрослыми. Такие хоровые сцены, как правило, очень масштабны, оркестр звучит мощно, присутствует сложное многоголосие. Среди прочих появляются задачи «перекрыть» оркестр вокально, услышать свой голос и вступление.

Опираясь на специфику детского хора и его деятельности, можно отметить, что развитие музыкального слуха очень важно и ведётся регулярно. Для этого проводятся занятия хоровым сольфеджио.

Занятия хоровым сольфеджио проводились с группой детей (20 человек), прошедших исходную диагностику. Возраст занимающихся 7 – 9 лет. Главная цель перевод ребёнка в основной состав хора. Необходимо помнить о том, что в условиях оперного спектакля участник детского хора погружён в богатство различных тембров: это тембры различных инструментов симфонического оркестра (которые не только сопровождают, но и предваряют вступление детского хора, являясь сигналом к началу пения); это тембры различных солистов, вступающих в диалог с детским хором – сопрано, меццо-сопрано, контральто, тенор, баритон, бас; это аналогичные тембры участников взрослого хора. В этой связи на занятиях хоровым сольфеджио большое внимание уделялось развитию тембрового слуха (музыкальные «витамины»).

Опытно-поисковая работа, осуществляемая с детьми на протяжении года, при этом контрольными точками служили наиболее интенсивные занятия в рамках хорового лагеря (август 2016 и 2017). Опытно-поисковая работа включала три этапа – констатирующий, формирующий, контрольный.

Диагностика сформированности навыков, необходимых для работы в коллективе, проводилась в двух направлениях:

1) навыки хорового сольфеджио (уровень сформированности мелодического слуха, чувства ритма, ладового чувства);

2) сформированность тембрового слуха (способность воспринимать на слух и различать чужие тембры, умение владеть своим тембром).

Отметим, что первичная диагностика была проведена в августе, а набор детей в коллектив осуществлялся в феврале, к тому времени дети уже имели некоторые представления о занятиях, они занимались раз в неделю, разучивая наиболее простые партитуры.

Оценка результатов диагностики проводилась с помощью трёх уровней сформированности навыков: высокого, среднего и низкого.

К группе с высоким уровнем сформированности необходимых навыков относятся младшие школьники с повышенным для их возраста интересом к академическому певческому искусству, к разным вокальным жанрам. Такие дети являются учениками музыкальных школ, имеют опыт хоровой деятельности. Они часто с удовольствием слушают классическую вокальную и хоровую музыку, стремятся познакомиться с классическими произведениями отечественных и зарубежных композиторов. У них проявляется потребность к посещению вокально-хоровых концертов, оперных спектаклей. Дома они имеют фонотеки и видео записи вокальной и хоровой музыки, они стремятся к пополнению знаний, и проявляют способность их систематизировать. Эти учащиеся стремятся обучаться академической манере пения, овладеть необходимыми качествами звучания голоса. Также учащиеся этого уровня обладают развитыми вокально-слуховыми представлениями, способны контролировать и анализировать звучание собственного голоса. Умеют читать нотный текст, пользуясь ладовыми и ритмическими слуховыми представлениями. У учащихся отмечается звуковысотная точность интонации без поддержки

инструментальным сопровождением, они имеют сформированные метроритмические представления, достаточно хорошо развито чувство лада. Учащиеся проявляют творческую инициативу при исполнении вокальных произведений. У них проявляется солидарность в коллективной исполнительской певческой деятельности.

В группу среднего уровня входят учащиеся, не проявляющие особого интереса к академическому пению. У них наблюдается гораздо большая эмоциональная отзывчивость при восприятии эстрадного жанра или фольклора. Многие из этих детей или только начали посещать музыкальную школу, или получили начальные представления о музыкальной грамоте в семье. У них не выработана потребность регулярно посещать концерты сольной и хоровой классической музыки. Эти дети считают, что научиться петь можно быстро и легко без специальных занятий. Учащиеся этого уровня обладают вокально-слуховыми представлениями, способны разбираться в звучании разных типов голосов, но не могут контролировать и анализировать звучание голоса. Умеют читать нотный текст, однако не способны пользоваться ладовыми и ритмическими слуховыми представлениями. Звуковысотная точность интонации отмечается только с поддержкой инструментального сопровождения, более сложные ритмические конструкции вызывают затруднения. Учащиеся редко проявляют творческую инициативу при исполнении вокальных произведений музыкальных спектаклей. Они способны интерпретировать музыкальные произведения, используя эмоциональную отзывчивость при исполнении. Солидарность в коллективной исполнительской певческой деятельности у детей проявляется нерегулярно.

К группе с низким уровнем относятся учащиеся, только начинающие занятия музыкой. У них отсутствует выработанное представление о певческой деятельности, в частности хоровой. Учащиеся этого уровня не обладают вокально-слуховыми представлениями, не могут контролировать и

анализировать звучание собственного голоса, но им удаётся различать звучание разных типов голосов. Не умеют читать нотный текст и не способны пользоваться ладовыми и ритмическими слуховыми представлениями. При интонировании можно констатировать неточность даже с поддержкой инструментального сопровождения. Они не способны интерпретировать музыкальные произведения, не готовы проявлять творческую инициативу и не склонны к солидарности в коллективной деятельности.

Первичная диагностика проводилась следующим образом.

1. Для анализа навыков сольфеджио проводилась оценка мелодического слуха, ладового чувства и чувства ритма. Для оценки мелодического слуха детям было предложено задание повторить простую мелодию (в пределах квинты), сыгранную на фортепиано. Дети должны были пропеть на слог «лѐ» предложенную мелодию. Для оценки ладового чувства было предложено на слух определить лад, при этом простая мелодия исполнялась с гармонической поддержкой. Дети, проходившие обучение в музыкальной школе могли назвать лад (мажор или минор), для детей, не знакомых с этими терминами, допускался ответ грустно/весело, далее в этом блоке задания детям предлагалось «допеть» предложенную мелодию для проверки чувства тоники лада. Для оценки чувства ритма предложено задание на повторение «прохлопыванием» простой ритмической конструкции.

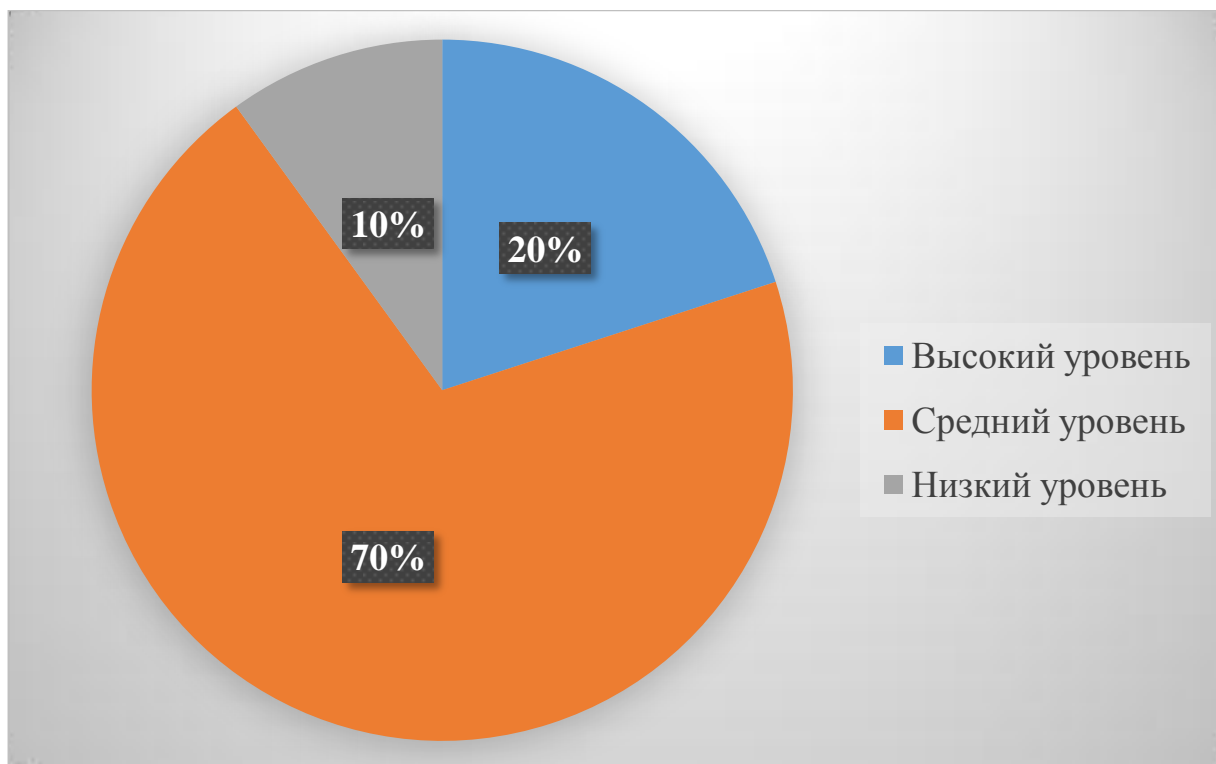
Оценка результатов проводилась по балловой системе от 0 до 5-ти соответственно поставленным задачам, затем набранное количество баллов заносилось в общую таблицу результатов по каждому ученику (табл. 2.1). Высокому уровню соответствуют дети, набравшие в среднем 4,5-5 баллов, среднему – 3-4,5 балла, низкому 1-2,9 балла.



**Таблица 2.1 Результаты диагностики навыков сольфеджио**

№ п/п	ФИ ребёнка	Мелодический слух	Чувство ритма	Ладовое чувство	Средний балл
1.	Чуйков Г.	3	2	3	2,6
2.	Банаев Д.	4	4	5	4,3
3.	Дубровина У.	5	4	5	4,6
4.	Устюжанин Н.	4	3	5	4
5.	Зубкова Е.	4	4	4	4
6.	Шишкина У.	4	4	4	4
7.	Волчьих Я.	3	2	3	2,6
8.	Иванников Е.	5	4	5	4,6
9.	Мысков Г.	3	3	4	3,3
10.	Аранбицкая Д.	5	5	5	5
11.	Кисилева Д.	4	4	4	4
12.	Кромин А.	4	3	4	3,6
13.	Эльхабаш А.	4	4	5	4,3
14.	Молчанов С.	5	4	4	4,3
15.	Тригубов Р.	3	3	4	3,3
16.	Лапарёва З.	5	3	4	4
17.	Пагнуев М.	4	4	4	4
18.	Завражина С.	5	3	4	4
19.	Кромин Б.	5	5	5	5
20.	Шишкина А.	5	4	4	4,3

В ходе диагностики было произведено разделение обучающихся на три группы, в соответствии с уровнем, который был определен с помощью вышеописанных заданий (рис. 2.1.). На данной и последующих диаграммах наглядно представлен процент детей, получивших тот или иной средний бал.



**Рис. 2.1. Результаты начальной диагностики навыков сольфеджио**

На основании анализа этих данных была составлена программа работы по направлению хоровое сольфеджио.

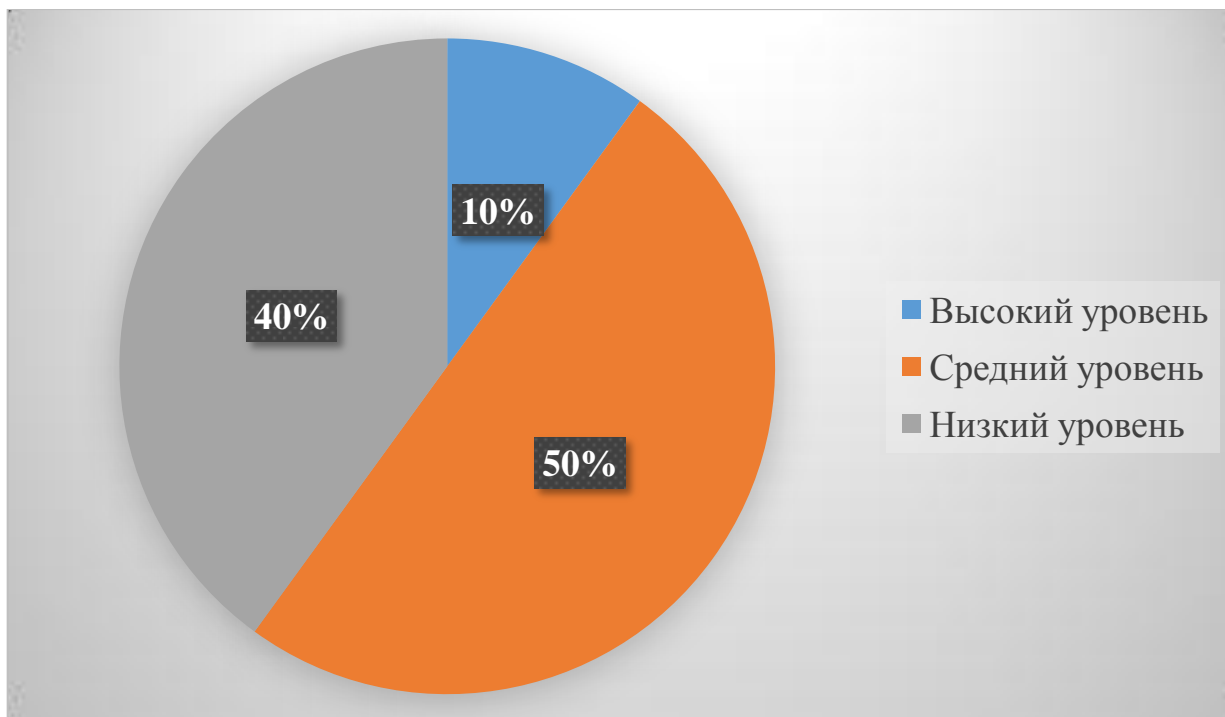
2. Учитывая специфику коллектива, руководители предложили проводить дополнительные занятия, названные «музыкальные витаминки». Комплекс этих занятий включал работу над развитием тембрового слуха. При этом учитывалась как способность детей управлять своим тембром, вливаясь в общий тембровый ансамбль, так и способность различать другие тембры, понимать их выразительные возможности. Диагностика проводилась на основании небольшого тестирования и анализа работы детей в ансамбле. Тестирование включало в себя несколько вопросов для проверки знаний теоретического материала о тембрах голоса и тембрах инструментов (какой женский голос самый высокий, какой мужской голос самый низкий, на какие голоса делится детский хор, на какие взрослый, какие группы инструментов оркестра им известны, выбрать на каком инструменте они сыграли бы нежную мелодию, на каком марш). Итого максимально 6 баллов (по 1 за

правильный ответ). После тестирования на групповом занятии детям было предложено игровое задание: спеть известную им музыку в определенном характере. Использован метод эмоционально-семантической инверсии, предложенный В.П.Морозовым [20]. Для задания был выбран хор мальчишек (фрагмент «Хора гуляющих» из оперы Пиковая дама), музыка и слова которого хорошо известны детям. Предлагались следующие задания: спеть в духе марша, с праздничным настроением, спеть печально, спеть как колыбельную, спеть шуточно, спеть, будто их что-то разозлило. Один из детей выбирался в качестве слушателя. Он должен был определить характер исполнения произведения исключительно по его звучанию. Чтобы исключить возможность определения характера исполнения по невербальным сигналам исполнителей, слушатель поворачивался спиной к хору. Задача детей в хоре – спеть так, чтобы он верно определил настроение. При помощи наблюдения выявлялась способность каждого ребенка настраивать свой тембр для достижения ансамбля. Оценка результатов проводилась по балловой системе от 0 до 3 соответственно поставленным задачам, где 3 – справился со всеми сменами образа, 2 – с большинством, 1 – с некоторыми, 0 – не справился. При оценке результатов теста за каждый правильный ответ ребёнок получал 1 балл. Высокий уровень – 4,5 балла, средний – 3-4,5 низкий 0-2,5.

**Таблица 2.2. Результаты диагностики восприятия музыкальных тембров  
и навыка тембрового ансамбля**

№ п/п	ФИ ребёнка	Восприятие музыкальных тембров	Сформированность тембрового ансамбля	Средний балл
1.	Чуйков Г.	3	2	2,5
2.	Банаев Д.	4	2	3
3.	Дубровина У.	4	3	4
4.	Устюжанин Н.	4	3	4
5.	Зубкова Е.	4	2	3
6.	Шишкина У.	5	2	3,5
7.	Волчьих Я.	3	1	2
8.	Иванников Е.	6	3	4,5
9.	Мысков Г.	2	1	1,5
10.	Аранбицкая Д.	6	3	4,5
11.	Кисилева Д.	5	3	4
12.	Кромин А.	4	3	3,5
13.	Эльхабаш А.	3	2	2,5
14.	Молчанов С.	4	2	3
15.	Тригубов Р.	2	1	1,5
16.	Лапарёва З.	3	1	2
17.	Пагнуев М.	3	2	2,5
18.	Завражина С.	3	2	2,5
19.	Кромин Б.	5	3	4
20.	Шишкина А.	4	2	3

Результаты диагностики сформированности тембрового слуха приведены в диаграмме (рис. 2.2).



**Рис. 2.2. Результаты начальной диагностики сформированности тембрового слуха**

Анализ полученных данных показал, что большинство детей испытывает трудности в тестировании, во многом из-за плохого владения музыкальной терминологией и недостаточного музыкально-слухового опыта. С работой в ансамбле справилось большее количество детей. Основной проблемой стало то, что дети испытывали трудности при перестройке от одного характера к другому, звучание не изменялось, и их голос звучал обособленно от общего ансамбля.

Результаты проведённой исходной диагностики позволили разработать дальнейшую методику работы с детьми.

## 2.2. Формирующий этап опытно-поисковой работы

Формирующий этап проходил с августа 2016 по август 2017 на занятиях в театре оперы и балета. Группа, проходящая формирующий этап состояла из 20 детей, прошедших первичную диагностику. Их занятия проводились отдельно от основного состава хора, один раз в неделю. Отметим, что итоговой целью этого этапа для ребёнка являлся ввод в основной состав коллектива с последующими выходами в спектаклях театра. Работа с детьми велась в направлении улучшения показателей, которые замерялись в ходе первичной диагностики. На основе проведённой диагностики было определено, что для успешного прохождения этого этапа необходимо вести работу по двум направлениям: развитие музыкального слуха и чувства ритма на занятиях хоровым сольфеджио и развитие возможностей тембра ребёнка и его тембрового слуха, а также умения петь в ансамбле.

На занятиях использовался музыкальный материал тех спектаклей, в которых задействован детский хор театра. Различные партитуры подбирались для решения тех или иных задач. Приведём примеры:

- для изучения ритма, сложных ритмических фигур в размере 2/4 и 4/4 использовался хор мальчиков из оперы Кармен Ж. Бизе, 1 действие;
- для работы над интонационными сложностями (хроматизмы и альтерированные ступени) – хор «Параиньоль» из оперы Богема Дж. Пуччини;
- отработка навыка пения двухголосия проводилась на вокализе из сцены «Вальс снежных хлопьев» из балета Щелкунчик П. И. Чайковского.

Каждый урок выстраивался с использованием метода эмоциональной драматургии [15]. И, таким образом, композиция урока состояла из четырёх частей:

1. Вступление (интродукция) – беседа о произведении, его авторе, литературной основе, сюжете, определение места и роли детского хора в спектакле;

2. Завязка – постановка задачи: на основе проанализированного музыкального образа определяем, как должен исполняться этот хор, какое должно быть звучание, какое настроение;

3. Кульминация – отрабатываем важные моменты, без которых исполнение не состоится (особенности ритма, интонационные сложности, смена тональности и лада);

4. Кода – исполнение произведения или его фрагмента под аккомпанемент фортепиано, анализ полученного результата.

Таким образом, урок включал в себя как работу над навыками хорового сольфеджио и развитием способности пения в ансамбле, так и работу над обогащением музыкально-слухового багажа ребёнка, его знаний об истории музыки, эмоциональной отзывчивости. Что соответствует выдвинутой ранее гипотезе о том, что тембровый ансамбль может состояться только при условии комплексного развития слуха ребёнка, его эмоционального и слухового восприятия, вокального самоконтроля.

Согласно описанной композиции на первом и втором этапах занятия реализуется методика «Музыкальных витаминок». Это рабочее название комплекса приемов и упражнений, предложенное руководителями коллектива. Методика была разработана на основании данных, полученных в ходе первичной диагностики. Отметим, что такой выбор названия обусловлен тем, что оно должно быть понятно ребенку младшего школьного возраста, так как под таким названием оно значилось в расписании занятий. Услышав знакомое и понятное слово «витаминок», дети интуитивно осознавали пользу от предстоящего занятия.

Необходимость разработки данной методики обусловлена, тем что при работе в театре хоровые занятия детей приобретают специфический

характер. Суть данной методики заключается в том, чтобы создать на занятии условия погружения детей в художественный и исторический контекст произведения.

Программу «витаминок» можно разделить на несколько блоков, их содержание строится на материале тех спектаклей, в которых дети выходят на сцену: «Пиковая дама» П. И. Чайковского, «Кармен» Ж. Бизе, «Богема» Дж. Пуччини, «Волшебная флейта» В. Моцарта, «Борис Годунов» М. П. Мусоргского.

Первые (вводные) уроки были посвящены истории создания каждой оперы, композитору, литературной основе, сюжету. Особое внимание уделялось беседе о месте детского хора в произведении и его роли. С детьми обсуждался характер их персонажей, при помощи метода сравнения устанавливались сходства и различия детских образов в различных сюжетах. Так, например, мы рассуждали, будет ли отличаться образ мальчишек в «Пиковой даме» от мальчишек в «Кармен», какими свойствами юные артисты наделили бы своих героев и почему. Без вводных музыковедческих лекций такая беседа была бы невозможна, так как дети младшего школьного возраста не знают сюжета опер, не понимают в какой культурно-исторический контекст он вписан. После того как данные знания сформированы в ходе беседы о произведении, дети с большим удовольствием, а главное пониманием, рассуждают о характере своих героев. Мальчики из «Пиковой дамы» теперь отличаются благопристойностью и воспитанностью, а в «Кармен» это уличные сорванцы. Рассуждения детей об образе могут быть нетривиальны и разнообразны, некоторые дети продумывали целую историю для своих героев. Безусловно, такой творческий подход к осмыслению сценического образа поощряется и направляется педагогом. Стоит отметить, что режиссеры-постановщики нередко требуют от детей особых сценических действий: разбиться на разнохарактерные группы, бегать, использовать реквизит. Когда ребенок



осмысливает образ, ему становится проще работать на сцене, все его движения становятся естественными и органичными, а значит не мешают (а иногда и способствуют) главной задаче – качественному исполнению своей партии.

На следующем этапе целью работы было погрузить детей в мир тембров каждой оперы и, на примере этого материала, сформировать знания о богатстве музыкальных тембров и их выразительных возможностях. Приведем несколько примеров таких занятий.

На материале оперы «Волшебная флейта» строилась беседа о тембрах человеческого голоса. Эта опера особенно интересна детям, так как они выходят в мимансе еще до перевода в основной состав хора, погружаясь таким образом в спектакль. В этой опере присутствует практически вся «палитра» голосов: Царица ночи (колоратурное сопрано), Памина (сопрано), Тамино (тенор), Папагено (баритон), жрец (бас), Зорастро (бас-профундо), а также трио дам (два сопрано и контральто) и трио пажей, роль которых исполняют дети.

При этом встречаются разговорные роли и различные составы ансамблей: дуэты, трио, квинтеты и хоры. Для прослушивания детям даются фрагменты арий, они сравнивают звучание голосов, запоминают названия (самый высокий женский голос, самый низкий мужской и т.п.). Особое внимание уделяется разговору о роли ансамблей, рассуждению об их составе. Дети видят связь между тембром голоса и образом героя. Метод «забегания вперед и возвращения назад» позволяет выдвигать гипотезы о том, каким голосом пел бы тот или иной герой другой оперы (Лиза «Пиковая дама» молодая, девушка – сопрано, Борис Годунов царь, умудренный опытом человек – бас). Важное место уделяется трио пажей, так как эти роли в постановке исполняют дети из концертного состава хора. Задаются вопросы для размышления: Будет ли отличаться тембр детей-солистов от их тембра в

хоре? Почему? Стоят ли перед ними особые задачи? («перекрыть» оркестр, звучать наравне со взрослыми солистами).

На материале оперы «Кармен» строилась беседа о роли оркестра, его тембровых, выразительных возможностях. Понимание звучания оркестра очень важно для детей данного коллектива, так как все партии выучиваются в классе под рояль, и зачастую, выходя на сцену ребенок впервые слышит «свою» музыку в оркестровом звучании. Это приводит к ряду проблем: затрудняет вступление, сбивает ощущение тональности, провоцирует ребенка исказить голос, зажимать в попытках «перекричать» массивную звучность. Знакомство с симфоническим оркестром, составом инструментов, их выразительными возможностями, слушание оркестровой музыки формирует у детей знание и понимание новых инструментальных тембров, помогает увереннее чувствовать себя на сцене, не бояться сбиться или пропустить вступление.

Колоритная, наполненная танцевальными испанскими ритмами музыка «Кармен» с легкостью находит отклик у детей младшего школьного возраста. Многие номера, «Хабанера» и «Куплеты Эскамильо», очень популярны и знакомы детям, их «узнавание» приносит удовольствие от работы, сложная длинная опера уже не кажется чем-то скучным и непонятным. На наш взгляд это очень важно, ведь сближаясь с музыкой, ребенок с большим интересом работает над выучкой сложных партитур, обращает внимание на образ, который несет в себе хоровая сцена.

В работе над этим произведением часто использовался прием сравнения одного и того же музыкального фрагмента, который сначала игрался детям на фортепиано, а потом давался в аудиозаписи. При этом ставились проблемные вопросы: зависит ли характер музыки от смены тембра инструмента? Поменялся ли образ, как его дополняют выразительные возможности тембра оркестра?

Опера «Кармен» интересна также тем, что детский хор задействован в ней дважды: в 1 действии, где номер полностью «детский» и в 4 действии, где дети поют одновременно со взрослым хором, а также имеют короткие самостоятельные реплики. Дети, занимающиеся в группе разучивают только хор из 1 действия и сначала выходят в нем, в 4 действии задействованы те, кто занимается более длительное время. При поиске ответа на вопрос «как вы думаете, с чем это связано», с детьми обсуждались проблемы пения в составе смешанного хора, сложности, вызванные частой сменой размера и тональности на протяжении этой масштабной сцены, влияние обилия разнообразных сценических движений на пение в ансамбле. Также определялись сложности исполнения самостоятельного хора из 1 действия.

Итоговый блок «музыкальных витаминок» представляет из себя небольшое тестирование и музыкальную викторину по каждой теме. Вопросы теста нацелены на проверку знаний детей о различных тембрах голоса и инструментов, а также сюжете опер, их литературной основе. На викторине детям даются музыкальные фрагменты, ранее рассмотренные на занятиях. При этом вопросы могут формулироваться по-разному: написать название оперы и композитора, указать, какой герой исполняет арию и каким голосом, какой инструмент солирует в данном фрагменте.

Методика «музыкальные витаминки» занимает значимое место в работе над главной целью – переходом в основной состав хора и выходом на сцену в ключевых спектаклях репертуара театра, так как помогает детям освоиться в мире тембров театра и понимать художественные особенности спектаклей. Именно поэтому им выделяется несколько этапов занятий.

Третий этап занятия, кульминация, включает в себя отработку важных моментов, без которых исполнение не состоится (особенности ритма, интонационные сложности, смена тональности и лада), и основывается на приемах хорового сольфеджио. В первой главе мы дали обзорную характеристику некоторым наиболее распространенным методикам развития

различных видов музыкального слуха и ладового чувства. Учитывая специфику коллектива, мы сделали выборку приемов, наиболее отвечающих поставленным задачам.

Прием пения по столбце. Данный прием направлен на развитие ладового чувства, закрепления ощущения тяготения между главными и второстепенными ступенями лада. В группе занимаются дети как посещающие музыкальную школу и способные читать нотный текст, так и те, кто не знает нот. Данный прием помогает избежать дифференциации детей по данному критерию на занятии, все могут работать наравне. Этот прием хорошо подходит для работы на начальном этапе освоения наиболее простых партитур, как например «Хор мальчиков» из оперы «Пиковая дама» или фрагмент хоровой сцены «Парпиньоль» из оперы «Богема».

Диапазон в этих хорах не превышает октавы, что помогает сосредоточиться только на поставленной задаче, не отвлекаясь на преодоление вокальных трудностей.

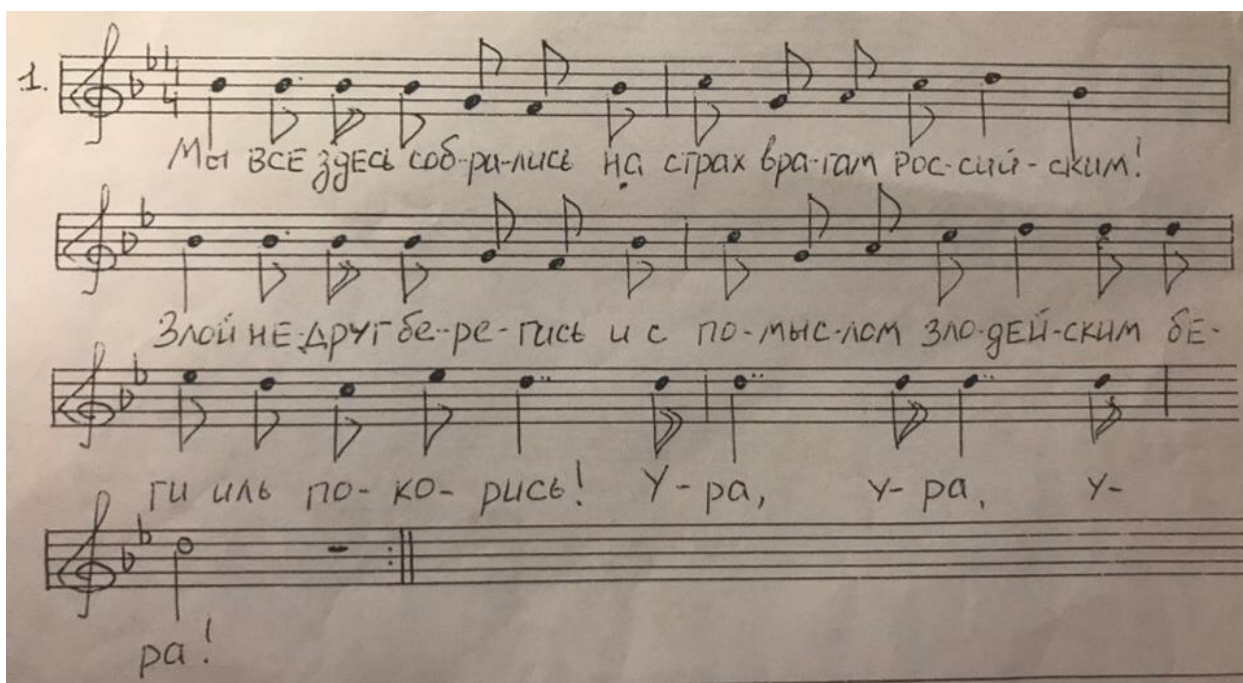
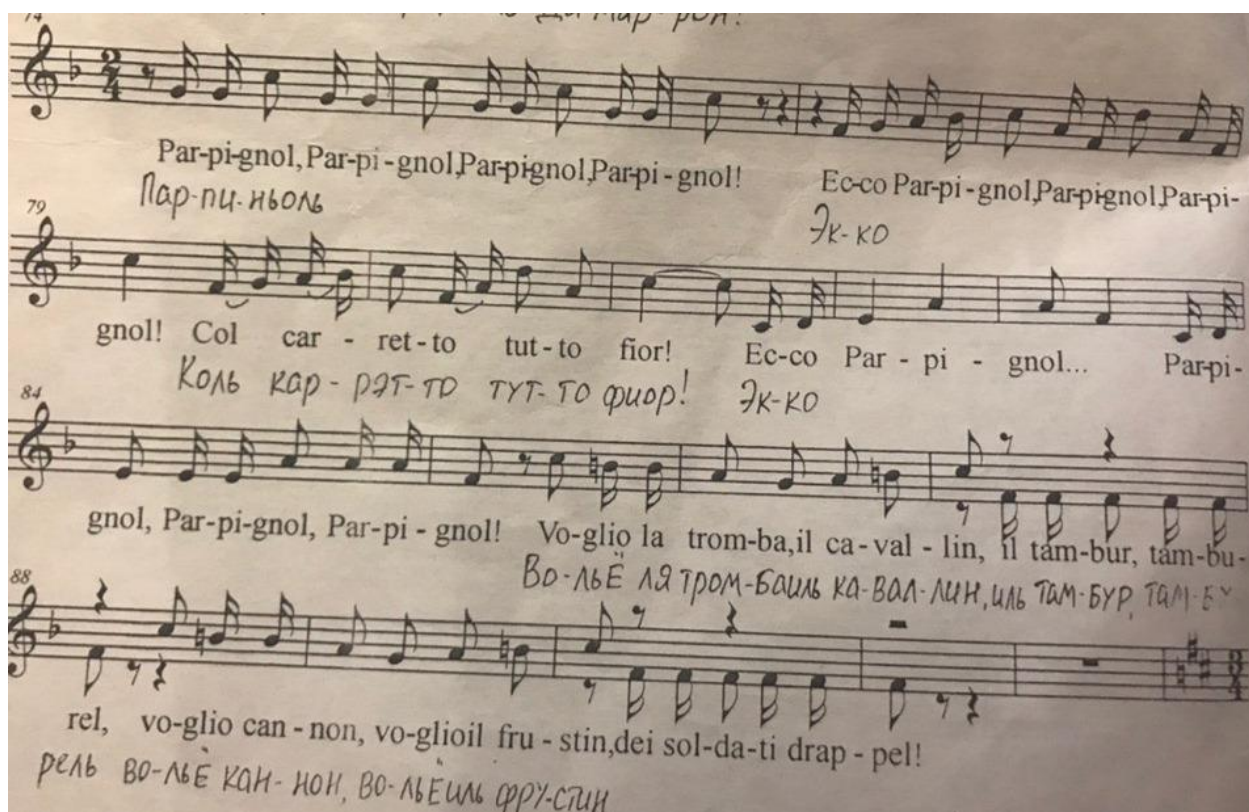


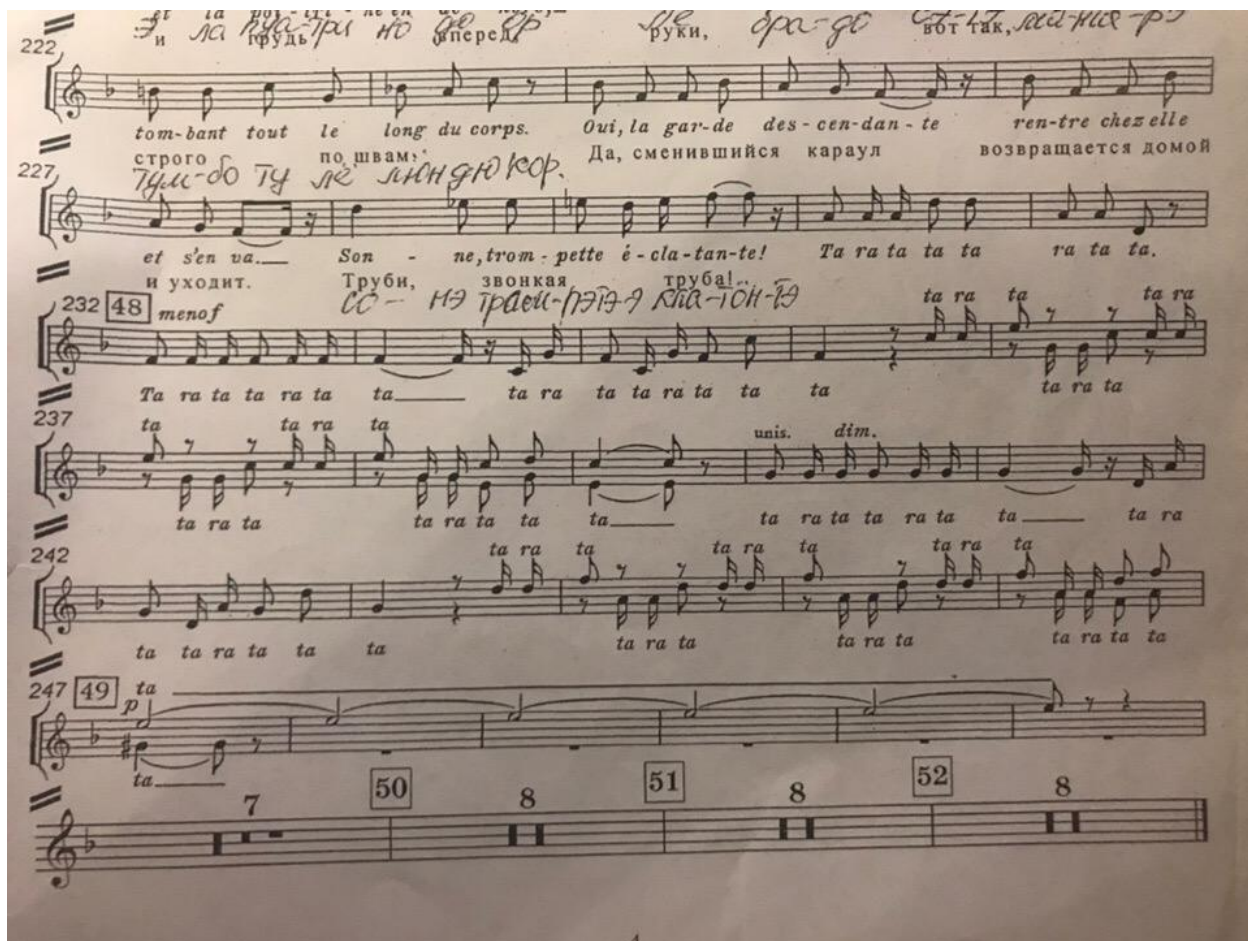
Рис. 2.3 «Хор мальчиков» из оперы «Пиковая дама»



**Рис. 2.4** Хор «Парпиньоль» из оперы «Богема»

Прием использования ручных знаков. Данный прием также развивает ладовое чувство, но при этом к зрительному анализатору добавляется мышечный, дети поют с использованием ручных знаков, осваивая мелодию, запоминая ее. Использование ручных знаков способствует более точному интонированию мелодии.

Прием ритмизации заданного текста. Один из фрагментов, на котором отрабатывается этот прием – хор из 1 действия оперы «Кармен».



**Рис. 2.5** фрагмент «хора мальчишек» из оперы «Кармен», 1 действие

Данный фрагмент особенно удобен для развития чувства ритма, ощущения метра так как:

- маршевая природа музыки близка и понятна детям младшего школьного возраста;
- простой размер (2/4) позволяет детям легче ориентироваться, просчитывать длительности, а также дирижировать по понятной схеме;
- в данном фрагменте отсутствует текст (только звукоподражательные слоги тара-та), дети не отвлекаются на произношение французского текста, сосредотачивая свою работу именно на постижении ритма;
- ритмизация вырабатывает у детей навык, позволяющий комфортно чувствовать себя в ритмическом освоении партитуры, и



сосредоточиться на интонационных трудностях исполнения (репетиция одной ноты, широкие скачи) и двухголосии.

### 2.3. Контрольный этап опытно-поисковой работы

Итоговый этап работы проходил в рамках второго хорового лагеря в августе 2017. Заключительный этап работы с детьми включал в себя оттачивание выученных на занятиях партитур и итоговую диагностику полученного результата. Диагностика проводилась по тем же критериям, что и начальная. Формулировка и суть заданий остались прежними, но был изменен музыкальный материал викторины, усложнились задания по сольфеджио и тестовые вопросы. Оценочная система также не изменилась: высокому уровню соответствуют дети, набравшие в среднем 4,5-5 баллов, среднему – 3-4,5 балла, низкому 1-2,9 балла для диагностики навыков сольфеджио и высокий уровень – 4,5 балла, средний – 3-4,5 низкий 0-2,5 для диагностики теоретических знаний и навыков тембрового ансамбля.

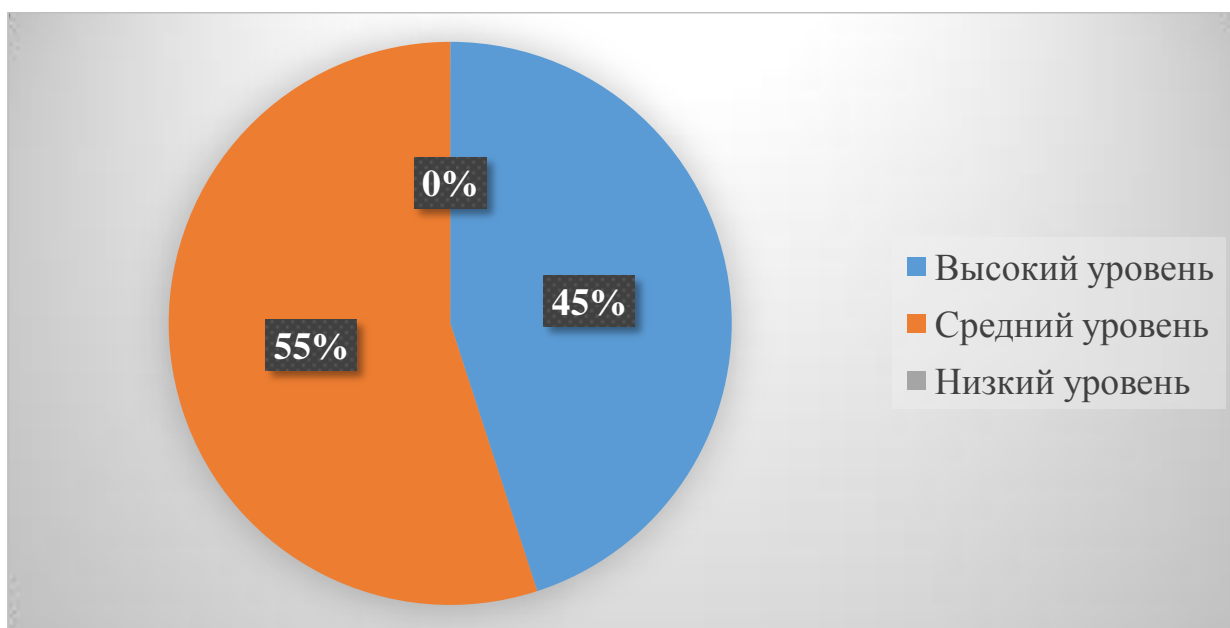
**Таблица 2.3. Результаты итоговой диагностики навыков сольфеджио**

№ п/п	ФИ ребёнка	Мелодический слух	Чувство ритма	Ладовое чувство	Средний балл
1.	Чуйков Г.	3	3	4	3,3
2.	Банаев Д.	5	4	5	4,7
3.	Дубровина У.	5	5	5	5
4.	Устюжанин Н.	4	4	5	4,3
5.	Зубкова Е.	4	4	5	4,3
6.	Шишкина У.	5	4	5	4,7
7.	Волчьих Я.	3	3	3	3

**Продолжение таблицы 2.3.**

8.	Иванников Е.	5	5	5	5
9.	Мысков Г.	3	3	4	3,2
10.	Аранбицкая Д.	5	5	5	5
11.	Кисилева Д.	4	4	4	4
12.	Кромин А.	4	3	4	3,3
13.	Эльхабаш А.	4	5	5	4,7
14.	Молчанов С.	5	5	5	5
15.	Тригубов Р.	3	3	4	3,3
16.	Лапарёва З.	5	3	4	4
17.	Пагнуев М.	4	4	5	4,3
18.	Завражина С.	5	4	4	4,3
19.	Кромин Б.	5	5	5	5
20.	Шишкина А.	5	4	5	4,7

В ходе итоговой диагностики учащихся были получены результаты, отраженные в диаграмме (рис. 2.6).



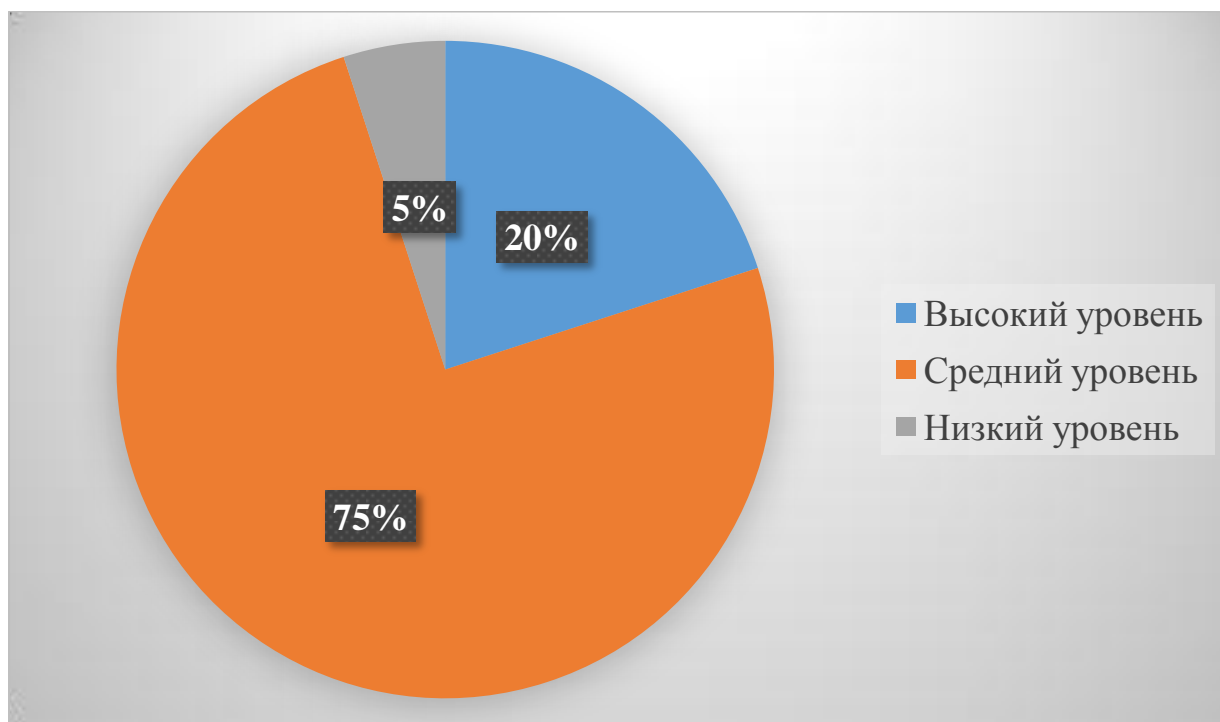
**Рис. 2.6. Результаты итоговой диагностики навыков сольфеджио**



**Таблица 2.4 Результаты диагностики восприятия музыкальных тембров  
и навыка тембрового ансамбля**

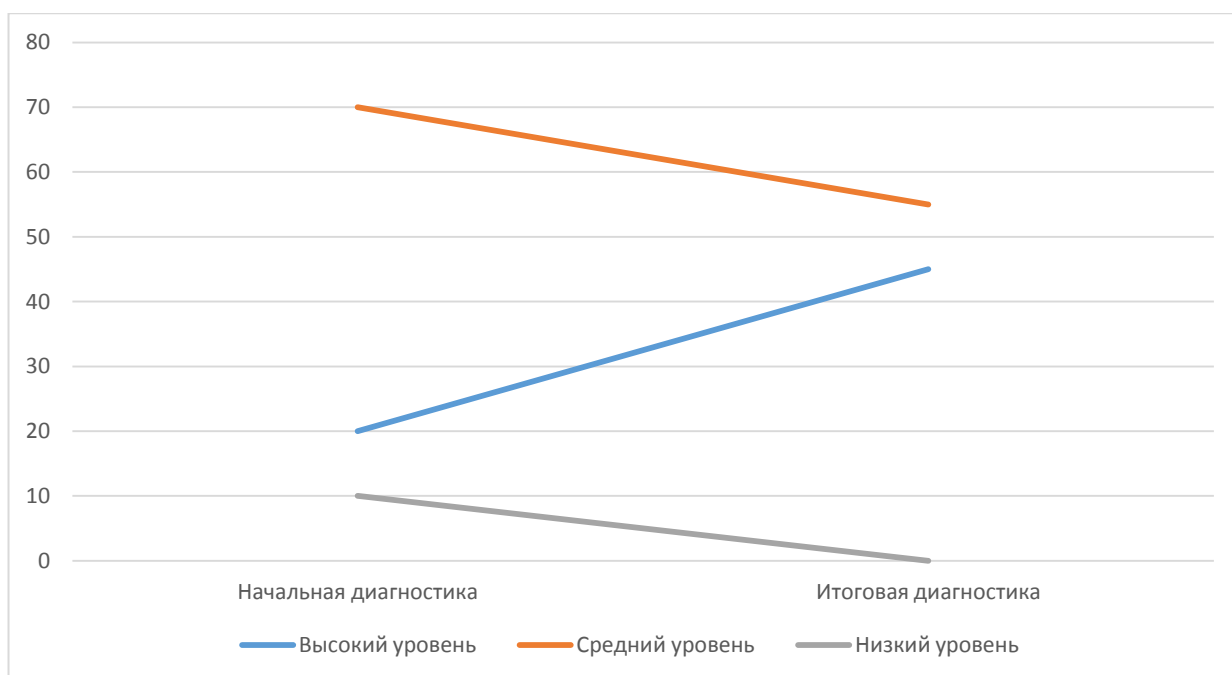
№ п/п	ФИ ребёнка	Восприятие музыкальных тембров	Сформированность тембрового ансамбля	Средний балл
1.	Чуйков Г.	4	2	3
2.	Банаев Д.	5	3	4
3.	Дубровина У.	5	3	4
4.	Устюжанин Н.	6	3	4,5
5.	Зубкова Е.	5	2	3,5
6.	Шишкина У.	6	3	4,5
7.	Волчьих Я.	4	2	3
8.	Иванников Е.	6	3	4,5
9.	Мысков Г.	3	2	2,5
10.	Аранбицкая Д.	6	3	4,5
11.	Кисилева Д.	5	3	4
12.	Кромин А.	4	3	3,5
13.	Эльхабаш А.	5	2	3,5
14.	Молчанов С.	5	3	4
15.	Тригубов Р.	4	2	3
16.	Лапарёва З.	4	2	3
17.	Пагнуев М.	4	2	3
18.	Завражина С.	4	3	3,5
19.	Кромин Б.	5	3	4
20.	Шишкина А.	5	3	4

Результаты итоговой диагностики теоретических знаний музыкальных тембров и навыка тембрового ансамбля приведены в диаграмме (рис. 2.7).

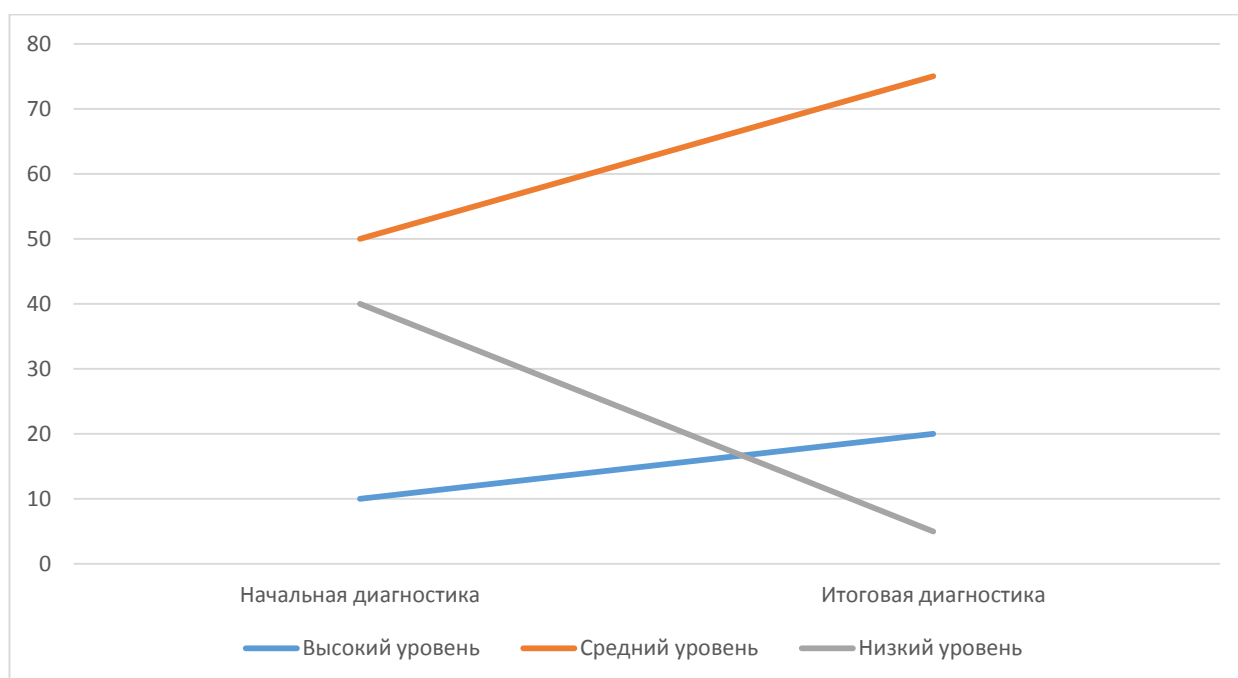


**Рис. 2.7. Результаты итоговой диагностики сформированности тембрового слуха**

Сравнительные диаграммы показателей начальной и итоговой диагностики приведены ниже (рис. 2.8-2.9).



**Рис. 2.8. Динамика развития навыков сольфеджио**



**Рис. 2.8. Динамика развития теоретических знаний музыкальных тембров и навыка тембрового ансамбля**

Данные сравнительные диаграммы наглядно демонстрируют положительную динамику формирования навыков и знаний обучающихся на занятиях. Именно тот факт, что занятия проводились в комплексе, позволил

достичь таких результатов. После окончания занятий только двое детей не смогли перейти в основной состав хора, им было рекомендовано повторить этот курс вновь. Все дети, достигшие высокого результата в сезоне 2017 года, были введены в состав 2-3 спектаклей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Музыкально-исполнительская направленность деятельности детского хора оперного театра обуславливает ряд особенностей организации музыкально-образовательного процесса в данном хоровом коллективе. Во-первых, организуется строгий отбор детей для зачисления в ряды артистов хора. Во-вторых, после отбора начинается этап адаптации «новичков». В-третьих, отличительной особенностью этого детского хорового коллектива является сам род деятельности: участие в спектаклях театра, новых постановках и гастролях. Такая направленность обуславливает специфику хоровых занятий. В целом деятельность хора можно разделить на следующие составляющие: участие в действующих спектаклях театра; работа с режиссером и дирижером на постановках новых спектаклей или «перезапуске» старых; подготовка конкурсного репертуара для участия во всероссийских и международных хоровых соревнованиях.

Педагоги детского хора оперного театра находятся в постоянном поиске оптимального содержания, форм и методов организации музыкально-образовательного процесса. В содержании занятий, особенно на раннем, подготовительном этапе должна учитываться специфика музыкально-исполнительской деятельности участников детского хора. При выходе на сцену ребенок сталкивается с рядом специфических трудностей: это пение с симфоническим оркестром под управлением оркестрового дирижера (в то время как выучка партий в классе происходит под рояль); совместное исполнение со взрослыми в условиях сложного многоголосия; необходимость концентрации внимания; необходимость быстрого запоминания музыкального материала и указаний руководящего состава. Сложность обуславливается обилием гармонических отклонений, переходов в другие тональности, сложными ритмическими фигурами, четкими вступлениями с оркестром, иностранным языком многих произведений,

наличием движений и драматургии. Все это нацеливает руководителей на разностороннюю работу с хором: от привития навыка чтения нотного текста до развития общей музыкальной культуры детей.

Развитие музыкального слуха в детском хоре оперного театра очень важно и ведется регулярно. Наибольшее внимание этому вопросу уделяется в период адаптации, когда дети из нового набора только вливаются в коллектив. Разный уровень подготовки детей предполагает дифференциацию учебного процесса. Театральная сфера деятельности хора определяет выбор музыкального материала для занятия. Для ориентировки в одновременном звучании симфонического оркестра, солистов с разными тембрами и взрослого хора, также представленного разными тембрами звучания, необходимо большое внимание уделять развитию тембрового слуха, способствующего сформированности тембрового ансамбля.

В результате проведенного исследования была достигнута цель нашей работы, а именно, теоретическое обоснование и выявление наиболее продуктивных методов работы с детьми по достижению тембрового ансамбля в хоре. Подтверждена гипотеза о том, что развитый вокально-тембровый слух играет ведущую роль в успешном достижении тембрового ансамбля, без которого невозможно полноценное раскрытие художественного образа произведения. Таким образом развитие тембрового слуха рассматривалось в работе двусторонне: как способность детей различать разнообразные музыкальные тембры, понимать их выразительные возможности, так и управлять своим тембром в ансамбле с помощью самоконтроля, отталкиваясь от образа, заложенного в произведении.

Исследование позволило решить все поставленные задачи работы:

1. Были изучены и обобщены методики воспитания музыкального слуха на хоровых занятиях, выявлены связи тембрового слуха с другими видами музыкального слуха и ладовым чувством;

2. Были отобраны методы и разработаны приемы развития тембрового слуха и достижения тембрового ансамбля для работы с детьми в условиях театральной студии;
3. Были разработаны упражнения и отобраны материалы, позволяющие обогатить слуховой тембровый «багаж» ребенка для понимания им всего богатства палитры музыкальных тембров для достижения более успешного исполнения произведений в условиях театрального спектакля;
4. Была проверена и подтверждена эффективность разработанных приемов и упражнений для развития тембрового слуха.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин Э. Б. Методология педагогики музыкального образования. М. : Музыка, 2006. 336 с.
2. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. М. : Наука, 1979. 454 с.
3. Асафьев Б. В. Речевая интонация. М.; Л. : Музыка, 1965. 135 с.
4. Асафьев Б. В. Русская музыка XIX и начала XX в. Л. : Музыка, 1979. 345 с.
5. Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной педагогики. М. : Музгиз, 1956. 246 с.
6. Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. СПб. : Семёновская Типолитография, 1901. 503 с.
7. Булучевский Ю., Фомин В. Краткий музыкальный словарь для учащихся. Л.: Музыка, 1984. 216 с.
8. Вейс П. Ф. Опыт применения наглядных пособий на уроках сольфеджио. Л.: Музыка, 1967. 43 с.
9. Добрынин Н. Ф. О теории и воспитании внимания. Вып. 8. М. : Педагогика, 1938. 12-32 с.
10. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М. : Музыка, 2000. 368 с.
11. Дмитриева, Л. Г., Черноиваненко Н. М. Методика музыкального воспитания в школе. М. : Просвещение, 2009. 367 с.
12. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг [Электронный ресурс] : СПб. : Лань, 2015. 176 с.
13. Емельянов В.В. Трифонова И.А. Развивающие голосовые игры : Метод. разработка для самост. работы студентов. Тюмень. : Изд-во Тюм ГУ, 2005. 178 с.
14. Ильин В. П. Очерки истории русской хоровой культуры. М., 1985 г.



15. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке. М.: Просвещение, 2005. 224 с.
16. Кочнева И. С., Яковлева А. С. Вокальный словарь. СПб. : Музыка, 2006. 70 с.
17. Литвинова Т. А. Тембровое сольфеджио / Учеб. пособие для развития тембрового слуха. В 2 ч. СПб. : Союз художников, 2015. 168 с.
18. Морозов В. П. Вокальный слух и голос. М. – Л. : Музыка, 1965. 86 с.
19. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. СПб. : Наука, 2011. 204 с.
20. Морозов В. П. Язык эмоций и эмоциональный слух. Москва : Институт психологии РАН, 2017. 398 с.
21. Музыкальная энциклопедия [Электронный документ] // <http://www.music-dic.ru/>. Проверено 1.03.2017.
22. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки. М. : Музыка, 1988. 254 с.
23. Назайкинский Е. В. Психология музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 383 с.
24. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М. : Музыка, 1987. 240 с.
25. Огороднов Д. Е. Памятка педагогу в вокальной работе по алгоритму с детьми и самим собой. Свердловск, 2010. 255 с.
26. Примерная программа учебной дисциплины хороведение. Специальность 0503 «Хоровое дирижирование» (повышенный уровень среднего профессионального образования / Сост. В.К.Любарский. М., 2004.
27. Робэн С. Д. Техника пения и единый метод постановки голоса. Л. : Ганс Мунтер, 1925. 52 с.
28. Самарин В.А. Хороведение: учеб. пособие для студ. муз. отд-ний и фак. сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 208 с.
29. Свешников А. В. Хоровое пение – искусство истинно народное // Могучее средство воспитания / сб. статей, сост. Левандо П.П. СПб. : Музыка, 2002. С. 7-15
30. Скребков С. Русская хоровая музыка 17-18 в. М. : Музыка, 1969. 120 с.

31. Советский энциклопедический словарь [Электронный документ] // <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/389222>. Проверено 1.03.2017.
32. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. М.; Л. : Искусство, 1945. 544 с.
33. Струве Г. А. Школьный хор: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1981. 191 с.
34. Стулова Г. П. Хоровое пение в школе: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Ритм, 2010. 180 с.
35. Стулова Г. П. Теория и практика работы с детским хором. М. : Владос, 2002. 253 с.
36. Тевлина В. К. Вокально-хоровая работа // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 15. М. : Музыка, 1982. С.70-89
37. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М. : Педагогика, 1985. т.1. 328 с.
38. Тютюнникова Т.Э. Бим! Бам! Бом! Сто секретов музыки для детей. - Выпуск 1. – М.: Редакция журнала «Музыкальная палитра», 2003 г. 96 с.
39. Чернова Л. В. Речевая и вокальная культура учителя музыки: учебное пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург : [б.и.], 2018. 136 с.
40. Чесноков П. Г. Хор и управление им. М. : Музгиз, 1961. 240 с.
41. Шамина Л. Работа с самодеятельным хоровым коллективом. М.: Музыка, 1985. 176 с.